Capacitação docente e responsabilidade social

aportes pluridisciplinares

Robinson Moreira Tenório
Reginaldo de Souza Silva
(orgs.)

Capacitação docente e responsabilidade social:

aportes pluridisciplinares

Apoio financeiro: FAPESB

Robinson Moreira Tenório
Reginaldo de Souza Silva
organizadores

Capacitação docente e responsabilidade social:

aportes pluridisciplinares

Salvador
EDUFBA
2010

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica e arte-final da capa
Rodrigo Oyarzábal Schlabitz

Revisão
Álvaro Cardoso de Souza

Normalização
Sônia Chagas Vieira

Capa
Alberto Batinga

Sistema de Bibliotecas – UFBA

C236 Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares / Robinson Moreira Tenório, Reginaldo de Souza Silva, organizadores – Salvador: EDUFBA, 2010.
326 p.

ISBN: 978-85-232-0675-8

1. Educação – Estudo e ensino (Pós-graduação). 2. Pesquisa educacional. I. Tenório, Robinson Moreira. II. Silva, Reginaldo de Souza. III. Mestrado Interinstitucional. IV. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação. V. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

CDD 370.711 – 22. ed.

EDUFBA
Rua Barão de Jeremoabo, s/n, *Campus* de Ondina,
40170-115, Salvador-BA, Brasil
Tel/fax: (71) 3283-6164
www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

SUMÁRIO

Significado e resultados de uma experiência de capacitação docente e responsabilidade social

A oferta de programas de pós-graduação interinstitucionais decorre do conjunto das necessidades institucionais para satisfazer as demandas, atendendo aos critérios e exigências da legislação em vigor. Entre eles está a qualidade das atividades fins da universidade, na perspectiva do estímulo à reflexão, à produção e à divulgação do saber produzido, e justifica-se pela necessidade de consolidar o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão em instituições emergentes, as quais dependem da formação e titulação de seus docentes e técnicos.

Essa consolidação, que acontece em vários níveis, possibilita as instituições criarem vínculos acadêmicos com centros de referência regional, nacional e internacional, na perspectiva de trabalho em rede, propiciando a criação e a instalação de ações conjuntas, e contribuindo para ampliação da produção de conhecimento.

Além disso, os programas interinstitucionais possibilitam aos docentes realizar pós-graduação no próprio local de trabalho, que, mesmo provocando algumas dificuldades para a conciliação do tempo de trabalho e o tempo de estudo, ainda garante a antecipação do processo de qualificação e de seu efeito multiplicador, contribuindo para o amplo e rápido aprimoramento da formação.

No estado da Bahia, os quadros docente e técnico das universidades públicas estaduais ainda necessitam de formação continuada para desenvolver as atividades de pesquisa, de ensino e extensão nos padrões exigidos pela sociedade. Nesse sentido, uma política de formação configura-se como um passo fundamental para o aprimoramento da qualificação institucional.

Dessa forma, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) tem envidado esforços na última década para qualificar os seus quadros de profissionais com o objetivo de contemplar a essência de uma universidade, através de suas funções e por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, qualificar suas intervenções, garantindo que os conhecimentos e resultados das pesquisas pudessem, pelo ensino de graduação, pós-graduação e da extensão, atingir todo o estado da Bahia e o país.

Gradualmente, esse esforço de expansão, de formação e de titulação dos quadros profissionais (principalmente o docente) ganhou um forte apoio com o retorno de recém-doutores e a contratação de novos. Esta nova etapa levou ao fortalecimento de grupos de pesquisas existentes, tais como Museu Pedagógico (que agrega vários grupos de pesquisas), Núcleo de Estudos, Pesquisa e Formação de Professores (NEFOP) e Núcleo de Estudos da Criança e do Adolescente (NECA), à criação de novos grupos de pesquisa e à busca do trabalho em rede através do estabelecimento de parcerias com outras universidades e centros de pesquisa do Brasil e do exterior.

Esse processo culminou em estudos para a implantação de cursos de mestrado e doutorado institucionais no claro propósito de que uma universidade precisa ter, além de um quadro titulado, uma dinâmica de produção acadêmica e que, sabemos, na atual realidade brasileira, constitui-se, principalmente através de programas de pós-graduação qualificados.

Especificamente em relação à área da Educação, procurando dar respostas, há um quadro interno e externo de demanda por formação necessária para o crescimento institucional e da comunidade em geral, constituiu-se em 2005, no interior do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH), mais precisamente na área de educação, um grupo preocupado em pensar a ampliação da qualificação dos mestres e doutores em educação, que respondessem as demandas sociais e acadêmicas. O resultado deste processo apontou para a necessidade da criação de um mestrado próprio em educação na UESB. Entretanto, na época, o quadro docente ainda não atendia a todas as exigências estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes).

A partir dessas constatações, entendeu-se que uma das formas possíveis de ampliar a produção acadêmica dos novos doutores e, ao mesmo tempo qualificar os docentes e técnicos da UESB de diversas áreas (cursos de licenciaturas, medicina, fisioterapia, etc.), que precisavam estabelecer vínculos teóricos e metodológicos com a área de educação e consolidar práticas, era realizar um mestrado em parceria com outra instituição.

Para dar cabo dessa missão institucional era preciso contar com a experiência de instituições consolidadas e reconhecidas por sua experiência e qualidade na formação de profissionais e pesquisadores em educação.

Foi assim que se estabeleceu uma parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia que, historicamente, tem contribuído com

a expansão da produção acadêmica na área e com a melhoria da educação brasileira. Pois, inspirados nos princípios da responsabilidade social que norteiam a educação universitária e mais precisamente a pós-graduação stricto sensu, tem intensificado cada vez mais um trabalho de formação pautado no ensino, na pesquisa e na extensão, tendo como norte político-acadêmico a necessidade de manter o impacto socioeducional de sua existência de mais de 30 anos, formando para o mundo do trabalho educacional, profissionais em todo o estado da Bahia e na região Nordeste.

O primeiro passo foi construir um projeto de curso de mestrado interinstitucional, que viabilizasse não somente a qualificação de novos mestres, mas possibilitasse, através de uma parceria sólida, estratégica, política e pedagógica, a experiência conjunta com os quadros mais qualificados da instituição parceira.

O resultado foi a elaboração do projeto de Mestrado Interinstitucional (Minter) UFBA/UESB, para a formação, em dois anos, de 20 mestres em educação. O projeto foi submetido à Capes e aprovado após dois anos de tramitação. Coordenado pelo professor doutor José Albertino Carvalho Lordêlo (UFBA) e pela professora doutora Lívia Diana Magalhães (UESB), esse processo permitiu ao então grupo de doutores da área de educação do DFCH, componentes da comissão da UESB, um melhor conhecimento do quadro disponível na instituição, das principais linhas de pesquisas existentes e das possíveis de serem criadas e fortalecidas a partir do Minter e a reflexão sobre o currículo desejado.

Para se ter ideia da grande aceitação do Minter UFBA/UESB e da enorme demanda pela formação e titulação, mais de 50 docentes se inscreveram para a seleção. Dentre eles, um percentual alto de profissionais da área de saúde (medicina, fisioterapia, enfermagem e educação física) e de ciências contábeis, revelando um potencial institucional de estabelecimento de relações pluridisciplinares entre a educação e outras áreas do conhecimento.

O grupo de trabalho, criado a partir da parceria UFBA – UESB, empenhou-se junto à Capes para aprovação do referido curso, ao mesmo tempo que envidava esforços para a garantia dos recursos financeiros e materiais necessários para a realização do Minter. A UESB, mesmo com algumas dificuldades administrativas, também ofereceu infraestrutura e apoio logístico necessários às atividades de ensino, orientação e pesquisa durante o curso, com etapas realizadas na cidade de Vitória da Conquista e em Salvador.

O reconhecimento da qualidade e da importância do Minter UFBA/UESB pode ser confirmado com o financiamento através de bolsas de mestrado de curta duração concedidas pela Fapesb, órgão de fomento à pesquisa e à ciência do estado da Bahia.

Através do mestrado interinstitucional, mais docentes da UESB tiveram a possibilidade de desenvolver atividades de pesquisa, de vivenciar situações de ensino em nível de pós-graduação e de participar de grupos de pesquisas e de extensão. Por sua vez, também os alunos dos cursos de graduação ganharam com os novos mestres que, através de ações concretas e de relevante significado social, têm ajudado na qualificação das práticas acadêmicas.

Os resultados, portanto, do Programa Minter UFBA/UESB, mesmo que ainda muito recentes, permitem visualizar que é possível superarmos as assimetrias de desenvolvimento entre regiões e instituições de ensino superior, no que diz respeito à formação de docentes, na criação e consolidação de grupos de pesquisa, na expansão e fortalecimento da graduação e da pós-graduação, necessárias para o desenvolvimento do ensino superior, da ciência e da tecnologia.

O processo formativo de docentes pesquisadores, por meio da parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA (PPGE/UFBA), possibilitou a formação de mestres comprometidos com o fortalecimento de grupos de ensino e pesquisa, que buscam responder às necessidades regionais, ampliando também o comprometimento institucional com o desenvolvimento da região em que atuam.

Por outro lado, a experiência de conceber o projeto do curso de mestrado, a participação nas etapas de seleção dos futuros alunos, o exercício da codocência em disciplinas, a coorientação e a participação dos doutores da área de Educação do DFCH, em bancas de qualificação e de defesa, permitiram o fortalecimento e o estabelecimento, ainda que em caráter inicial, das condições para a criação de um mestrado acadêmico em educação institucional próprio.

Outro aspecto, que é possível registrar, foi o estabelecimento de uma parceria que nos parece duradoura entre os profissionais que atuam no programa de pós-graduação e a UESB. Prova disso é este livro que ora entregamos à comunidade acadêmica.

Escrito a muitas mãos, ele vai aos poucos desvelando para o leitor os resultados da parceria bem-sucedida entre a UESB e o PPGE/UFBA. Mesmo não contendo em cada artigo os nomes de todos os parceiros que

ajudaram a construir esses trabalhos, eles foram desenhados pelo esforço de leitura e acompanhamento dos docentes/pesquisadores mais experientes da UESB junto a seus colegas de trabalho, e pela dedicação dos docentes da UFBA junto a seus novos discentes e orientandos, em um desafio coletivo de superações de dificuldades de várias ordens.

A seguir, apresentaremos uma breve descrição dos textos que compõem esta coletânea, que mostram parte dos resultados obtidos com o esforço coletivo relatado acima.

O texto inicial desta produção, de autoria de Elson de Souza Lemos, Maria Inez Carvalho e Leila Pio Mororó, denominado *Currículo e formação docente: saberes da práxis pedagógica do professor da educação infantil,* tem por objetivo discutir a construção do conhecimento sobre o currículo dos cursos de formação do professor da educação infantil, fazendo uma análise da articulação dos seus saberes com a práxis pedagógica do educador de criança. Essa análise teve como fundamento um olhar multirreferencial sobre a temática em questão, tendo em vista que esse estudo, de natureza qualitativa, considerou no seu referencial metodológico, a dimensão dialética da educação e os aspectos fenomenológicos no seu procedimento estratégico. Verificou-se que esses saberes encontram-se no cenário do cotidiano pedagógico, desarticulados e fragmentados e que a formação de professores tem se constituído como tenra linha condutora na articulação de seus saberes com a experiência da prática pedagógica dos professores da educação infantil. Abaliza-se como possibilidade o currículo inspirado na complexidade e na multirreferencialidade, no respeito à diversidade e na instrumentalização docente para enfrentar as incertezas e trabalhar a criatividade de maneira dinâmica e revolucionária, portanto não poupando ousadia no ato transgressor do seu ser-sendo, na medida em que se revela como ação intencional, consciente, enquanto práxis pedagógica construtora da autonomia.

Em *Compreensão da infância: um diálogo entre o Pequeno Príncipe, Emílio e Emília*, as autoras Edmacy Quirina de Souza e Maria Antonieta de Campos Tourinho refletem sobre a compreensão da infância presente nas obras de Rousseau, Saint-Exupéry e Lobato, mantendo um diálogo entre os autores e seus respectivos personagens com as práticas pedagógicas das professoras que atuam em duas pré-escolas públicas, de um município no sudoeste da Bahia. Com esta reflexão, identificou-se a necessidade de maior investimento na formação inicial e continuada dos docentes que trabalham nessa etapa da educação básica, tendo em vista que é necessário estar em constante redimensionamento da prática pedagógica, reavaliando

as concepções de infância manifestadas nas práticas e nos discursos instituídos pelas professoras pesquisadas.

Marilete Calegari Cardoso e Cristina d'Ávila Maheu, no texto *Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil*, analisam as representações de ludicidade dos professores de educação infantil de uma escola da rede municipal de Jequié no estado da Bahia com o intuito de descrever os significados do lúdico a partir das memórias de professores de educação infantil, identificar de que forma o lúdico esteve presente em sua formação inicial/contínua e como repercute em suas práticas pedagógicas, considerando três questões norteadoras: quem sabe e de onde sabe? o quê e como sabe? sobre o que sabe e com que efeitos? As representações encontradas entre os professores são diversificadas, carregadas de uma concepção de ludicidade, ora romântica, ora cognitivista ou sociocultural, frutos de uma construção histórica, eivada de representações culturais, sociais e políticas.

Em *A importância dos jogos para a construção de conceitos matemáticos*, os autores Robson Aldrin Lima Mattos e Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes evidenciam a função pedagógica dos jogos como atividades no ensino da Matemática, nas séries iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Municipal Cláudio Manoel da Costa, em Vitória da Conquista – Bahia, numa tentativa de elucidar a importância pedagógica dos jogos no ensino da Matemática, em especial, a sua contribuição para a construção de conceitos como classificação, seriação, simbolização e correspondência, bem como a ampliação da percepção de jogos de exercícios para jogos de construção. Neste texto, os jogos constituem-se como atividades lúdicas e facilitadoras de múltiplas aprendizagens, numa alternativa às dificuldades encontradas por crianças e educadores em aprender e em ensinar conceitos matemáticos fundamentais à compreensão do mundo.

O texto *A organização dos espaços de ensinar e aprender nas instituições de educação infantil*, de autoria de Cláudia Celeste Lima Costa Menezes, discute as diversas lacunas que o processo histórico-político da educação infantil no Brasil apresenta e analisa a organização dos espaços de ensinar e aprender das escolas de educação infantil, num município da Bahia, diagnosticando a sua interferência no processo educativo. A ideia de transformação dos espaços educativos infantis em espaços de pesquisa, de reflexão da práxis pedagógica, de renovação do ser humano e de transformação social visa oferecer à criança condições para viver na sociedade de forma digna, justa e democrática, pois considera-se que a forma como são

organizados e geridos os espaços escolares das instituições de Educação Infantil interfere nos processos de ensino e aprendizagem.

Objetivando discutir as contribuições de uma análise ergonômica para o desenvolvimento humano e educacional durante o cotidiano escolar, em sala de aula e no tempo de lazer, Priscila d'Almeida Ferreira e Maria Cecília de Paula Silva, no texto *Corpo e educação: contribuições de uma análise ergonômica para educação e lazer no cotidiano escolar*, apresentam a necessidade de alteração da educação brasileira, no sentido da valorização do ser humano integral, em especial a questão corporal, ainda tão desconsiderada. Com destaque, é tratada neste texto a escassez de movimento corporal durante o período escolar dos alunos da 4ª série de uma escola pública estadual, no município de Vitória da Conquista-BA, tanto no tempo de lazer como no cotidiano da sala de aula, concluindo que o ambiente escolar investigado não está conforme as normas NBR 14 006: 1997, sugerindo a necessidade de modificação do ambiente, bem como um melhor tratamento à questão corporal e ao lazer.

Juraci Reis Filho e Pedro Abib, no texto *Jogo, futebol e técnica corporal: um olhar sobre a formação da técnica desportiva nas escolinhas de futebol*, evidenciam a ausência de vazios urbanos colaborando para a proliferação das escolinhas de futebol, associada à febre do eldorado futebolístico. No entanto, a formação da técnica corporal requer um direcionamento que perceba seus aspectos socioculturais e não somente para os aspectos condicionantes. Para os autores, o significado de jogo deve avançar a ideia do lúdico numa discussão no campo da antropologia social; o social é projetado sobre o indivíduo na formação da técnica corporal, trazendo a ideia do movimento como ato social. O conceito de técnica, neste texto, avança para além de seu status desportivo, como categoria dentro do processo de formação movimento/sujeito/sociedade. O futebol no Brasil é mais do que uma escolha pessoal, é uma herança e um dom cultural, devendo ser tratado na compreensão de suas ambiguidades manifestas nos múltiplos saberes nele articulados. Mesmo em espaços com dificuldades de construção de uma autonomia desportiva, os autores consideram que a técnica não deixou de ser um ato social, uma condição histórica do sujeito que se movimenta.

No ensaio *Percepções de professoras acerca da inclusão escolar de crianças com mielomeningocele*, as autoras Nayara Alves de Sousa e Alessandra Santana Soares e Barros identificam os aspectos da inclusão escolar de crianças com lesão medular por mielomeningocele, segundo a percepção

de suas professoras. Para tanto, resgatou-se a história de vida de duas crianças a partir dos relatos orais de suas professoras, com aplicação de entrevistas semiestruturadas e de uma abordagem qualitativa. Desta forma, as autoras buscam evidenciar o caráter problemático da inclusão escolar de crianças com deficiência física e a identificação de alguns obstáculos que precisam ser transpostos para garantir a qualidade da inclusão, tais como: equívocos na compreensão da mielomeningocele por parte das professoras, ausência da comunicação entre pais, professoras e profissionais da saúde e falta de uma capacitação dos professores.

No texto *Tecendo a saúde com a educação nas "tramas" da inclusão*, Jamine Barros Oliveira e Theresinha Guimarães Miranda buscam identificar as ações intersetoriais do programa de saúde da família no processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência num município do interior da Bahia, em duas unidades de saúde da família responsáveis por uma área adstrita, caracterizada por uma determinada população da qual a equipe do programa torna-se responsável, levando em consideração as condições culturais, em seus aspectos socioeconômicos, culturais e políticos, inter-relacionando-se com os demais setores envolvidos nesta área, como escolas, igrejas, pontos comerciais, etc. As autoras trazem uma revisão da trajetória histórica do Sistema Único de Saúde, até a criação do Programa de Saúde da Família, bem como do processo de inclusão escolar, no intuito de se estabelecer um elo entre estas duas estratégias. As novas abordagens teórico-metodológicas a respeito do processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência e o princípio da intersetorialidade do Programa de Saúde da Família constituem-se como possíveis reorientações das ações intersetoriais da saúde e educação, no que se refere à "inclusão escolar", tal como a proposição de que os profissionais de saúde também assumam a proposta de inclusão juntamente com a educação.

Sandra Suely de Oliveira Souza, Dante Augusto Galeffi e Luiza Wilma Santana da Silva, no trabalho intitulado *Incerteza da escolha profissional: tecendo sonhos numa polissemia dialógica*, evidenciam como a formação profissional do pedagogo é considerada em todo o seu potencial criativo no exercício da profissão, bem como o alcance da autoconsciência crítica como via de participante responsável pela vida em sua totalidade. Estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no campus de Jequié, que escolheram o curso sem identificação, têm seus discursos interpretados sobre a escolha do mesmo e seus desejos latentes explorados no intuito de perceber os indicadores simbólicos motivadores

da escolha. Aspectos da história de vida pessoal de alguns estudantes permitem perceber como cada um se vê no campo experiencial, assim como a valorização da maneira encontrada por cada um para lidar com as tensões vividas no contexto e o modo de se colocarem no processo de formação profissional.

Em *O professor-tutor no processo formativo médico – a compreensão do estudante*, Maria Esther Ventin de Oliveira Prates e Maria Roseli Gomes Brito de Sá expõem as novas perspectivas educacionais e de atuação profissional que ensejam a abertura de debates e reflexões numa tentativa de conduzir a reorientações capazes de delinear, entre as múltiplas possibilidades, aquelas que melhor atendam aos anseios de mudança no atual contexto de crítica aos paradigmas científicos que sustentam o processo de formação médica. A compreensão dos estudantes de Medicina da UESB sobre as possibilidades de contribuição do professor-tutor nos aspectos relativos à formação profissional e humana do futuro médico são evidenciadas buscando-se salientar como, no desempenho da tutoria, o professor-tutor torna-se modelo para incorporação de hábitos e posturas que, futuramente, integrarão as condutas do profissional ora em formação.

Em *O professor-tutor e a construção do conhecimento no curso de medicina da UESB* são apresentados pelas autoras Carla Cristiane de Oliveira Pinheiro e Maria Roseli Gomes Brito de Sá os resultados de estudo que reconhece a tendência curricular atual das escolas médicas brasileiras de superar a fragmentação do conhecimento em especializações, visando atender às necessidades básicas de saúde da população. A relação do professor com o processo de construção do conhecimento pelo aluno, tendo como foco a visão do professor-tutor sobre o processo de construção do conhecimento do estudante no processo tutoral se constitui, neste trabalho, como objetivo. Verifica-se que estão presentes na visão dos professores os efeitos de uma formação empirista e tecnicista, com ênfase na experimentação e com o entendimento de que o aluno chega ao processo de aprendizagem desprovido de conhecimentos. Essa formação que distancia os sujeitos do processo pedagógico deu ao professor uma ideia de superioridade que vem a interferir no modo como se posiciona em relação aos processos de construção de conhecimentos.

Partindo-se do pressuposto de que o conhecimento se constitui das dimensões tácita e explícita, Braulito Perazzo e Robinson Moreira Tenório, no trabalho denominado *A Aprendizagem Baseada em Problemas e a dimensão tácita do conhecimento em um curso de Medicina*, desenvolvem uma análise discursiva do currículo do Curso de Medicina da UESB, buscando-se ma-

nifestações do conhecimento tácito nas estratégias de ensino e identificar nas dinâmicas tutoriais instâncias nas quais o conhecimento tácito se manifesta e é convertido. Tal trabalho apresenta a proposta de fortalecer a utilização de atividades de convivialidade e compartilhamento de experiências, nas quais se verificam formas de explicitação do conhecimento tácito.

O Curso de Ciências Contábeis da UESB torna-se objeto de estudo no trabalho de Manoel Antonio Oliveira Araújo e José Wellington Marinho de Aragão, denominado *Avaliação curricular do curso de Ciências Contábeis na UESB*, ao comparar-se à estrutura curricular de 1999 com a de 2007. O entrelaçamento entre as Ciências da Educação e a Contabilidade acontece neste estudo por meio do aspecto da avaliação do curso e do estudo de ordem curricular. A Contabilidade surge no panorama das ciências como aquela que se debruça sobre o patrimônio com o fito de estudá-lo e, assim, fornecer as informações que os usuários necessitam para poderem tomar decisões coerentes junto às entidades de natureza econômico-administrativa. Neste artigo, os autores mostram que a estrutura curricular de 2007 vem inovando com disciplinas mais vinculadas à realidade social e econômica vigente, sendo o currículo de 2007 aquele que atende melhor aos anseios da comunidade acadêmico-contábil.

O artigo *O Conselho do FUNDEB e as práticas de participação institucionalizadas*, de autoria de Ubirajara Couto Lima e José Wellington Marinho de Aragão, apresenta os resultados de um estudo de caso sobre as práticas de participação e sua relação com a cultura política local no Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB do município de Jequié, na Bahia, objetivando evidenciar como os valores democráticos são percebidos e se tornam referências para as práticas no espaço do CACS; como a cultura política interfere nas práticas de participação; e como se confrontam no interior do CACS a cultura política tradicional e a cultura política democrática. As práticas de participação que comprometem o papel do Conselho de acompanhar e controlar a aplicação dos recursos do Fundo são evidenciadas, bem como ações de resistência e contestação que revelaram o quanto esses espaços marcados pela pluralidade democrática já contribuem para erigir uma nova cultura participativa.

Alexssandro Campanha, Robinson Moreira Tenório e Reginaldo de Souza Silva, em *Alcances do orçamento participativo nos investimentos educacionais realizados pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (BA), no período de 2002 a 2007*, buscam avaliar o comportamento de tal órgão público quanto ao cumprimento das demandas educacionais apresentadas pela popula-

ção durante as plenárias do Orçamento Participativo investigando o alcance do Orçamento Participativo na política de investimentos educacionais do município quanto a sua eficácia (realização das demandas) e efetividade (satisfação da população). Este trabalho constatou que, apesar do Orçamento Participativo integrar a proposta de gestão do Partido dos Trabalhadores, a maioria dos investimentos educacionais realizados pela prefeitura local não levou em conta as reivindicações da população, e mesmo aquelas que foram atendidas, em grande parte, foram fruto mais de uma coincidência de decisões técnicas tomadas no nível da Secretaria de Educação do que necessariamente do interesse em cumprir o demandado pela comunidade conquistense. As pessoas entrevistadas demonstraram estar atentas a este comportamento. Apesar de acreditarem na proposta política do Orçamento Participativo, mostraram-se insatisfeitas com a gestão educacional realizada, classificando-a como uma política de gabinete.

Finalizando esta produção, o artigo *O trabalho docente na educação profissional de jovens e adultos,* de Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves e Vera Lúcia Bueno Fartes, resulta de uma pesquisa sobre o Programa de Formação de Professores para a Educação Profissional de Jovens e Adultos levado a efeito no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia (IFBA) (antigo CEFET-BA), cujos objetivos foram: compreender a concepção pedagógica do Programa, a articulação entre os saberes teóricos e os saberes da prática docente, bem como a concepção de trabalho docente implícita no Projeto do curso. As autoras constataram que, embora o curso tenha uma proposta multidisciplinar e de valorização dos saberes docentes, na prática tais propósitos não foram satisfatoriamente realizados: os componentes curriculares estão organizados de modo linear e hierárquico e a pretendida articulação dos saberes teóricos com os saberes da experiência dos docentes que participaram do curso não foi alcançada.

Robinson Moreira Tenório
PPGE-FACED / UFBA

Reginaldo de Souza Silva
UESB / VC

Currículo e formação docente:
saberes da práxis pedagógica do professor da educação infantil

Elson de Souza Lemos
Maria Inez da Silva de S. Carvalho
Leila Pio Mororó

INTRODUÇÃO

Refletir sobre os fios da pesquisa, cuja proposta centra-se na análise do currículo dos cursos de formação de professores, e a prática das professoras da educação infantil, é começar contando com todo cuidado em meio ao velamento/desvelamento e escrevendo em meio à complexidade e à multirreferrencialidade sobre o desejo de chegar até aqui, pois não apresentamos um ponto de chegada, mas, uma caminhada, um itinerário que envolveu muitas descobertas em meio às certezas e incertezas típicas de quem se aventura a caminhar.

A partir de olhares atentos às práticas das professoras da educação infantil e da análise das propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura para Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamenta*l*, ambos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga, realizamos o presente estudo tendo como inspiração teórico-filosófica os princípios do pensamento complexo e da multirreferencialidade.

Observamos que o real tem oferecido no dia a dia, inúmeras situações-problema ao profissional da educação infantil. O desafio de articular saberes de referências variadas implica em experiências de ordem teórico-prática e saberes oriundos de sua história de vida, de sua história acadêmica, de sua relação institucional, entre tantas outras situações.

Mediante a realização desta pesquisa, foi possível verificar, no cotidiano da práxis pedagógica, a fragilidade dos cursos de formação na instrumentalização docente para que realizem a intervenção pedagógica de maneira intencional e consciente a respeito do postulado contemporâneo que estes têm por responsabilidade, o desafio de educar para a cida-

dania. Observações como esta apontam para o fato de que não basta formação inicial, é necessário que o educador esteja em constante atualização, seja por meio da formação continuada ou pela busca de uma formação que implique em ascensão vertical na sua vida profissional.

EDUCAÇÃO INFANTIL, UM UNIVERSO COMPLEXO DE CERTEZAS E INCERTEZAS

Para identificar como se articulam os saberes trabalhados na formação do docente da educação infantil no contexto da sala de aula, procedemos a uma análise da realidade educacional, procurando, inicialmente, explicitar estes saberes para, então, verificar como acontece essa articulação.

FOMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICAS, PARADIGMAS E COMPLEXIDADE

Refletir sobre a formação docente implica primeiramente buscar compreender o significado de "formação", termo que se origina de *formar,* que, por sua vez, é cheio de ambiguidades e carregado de um simbolismo histórico de muita negatividade, já que pressupõe o entendimento de "pôr na forma". Assim, formar alguém significa transformá-lo, colocá-lo na forma, moldá-lo de tal maneira que, juntamente com tantos outros que passaram pela mesma "forma", diante de situações semelhantes, apresente sempre as mesmas respostas ou faça uso de um determinado tipo de conhecimento comum.

No entanto, aqui tomamos o termo formação no sentido de *tornar-se aquilo que se é*, sem permanecer o que já era, pois não significa mudança de uma substância em outra que ela não é; significa uma mudança qualitativa, que faz com que *a coisa* não seja como era antes. Rompe-se aqui com a tradição essencialista de compreensão do ser e passa-se a ter como horizonte o entendimento do ser-sendo, do *Dasein* heideggeriano.

Com este interjogo de palavras, procuramos observar a complexidade do termo formação, no intuito de compreendê-lo como processo que não se consubstancia de forma mágica, mas, pelo contrário, compreende o envolvimento e a articulação que vela e desvela as relações cotidianas onde *a-con-tecem* os conhecimentos teórico-práticos.

A opção pela expressão *conhecimentos teórico-práticos* dá-se pelo entendimento de que não existem conhecimentos teóricos e práticos puros. O ato de teorizar em si já comporta uma prática, assim como o de pensar uma ação que se executa já admite em si uma teorização.

As múltiplas referências articuladas constroem um lastro teórico-prático capaz de instrumentalizar o profissional docente para o exercício de seu labor.

A formação docente envolve conhecimentos de diversos campos do saber (TARDIF, 2005) e, portanto, comporta em si uma complexidade que está diretamente relacionada com as múltiplas influências que vêm sofrendo ao longo da história. A formação docente é um fenômeno político, histórico e datado, que, tal como na compreensão heideggeriana de opacidade, realiza o movimento de desvelamento/velamento de forma diversa, nos diversos ambientes e contextos.

A formação docente implica em análise da realidade, a qual importa compreender não só os grandes fatos, mas, acima de tudo, fatos e coisas corriqueiras, fazendo valer não apenas comportamentos definidos a priori, mas a natureza do ser que se revela nas pequenas coisas e o fenômeno movente, que opta, também, pelo velamento, isto é, na medida em que se revela também se oculta. Estabelece-se, assim, um interjogo, onde nunca é possível conhecer as coisas numa total transparência; conhece-as por meio do seu velamento/desvelamento, ou seja, das opacidades do conhecimento.

Dessa forma, ganham relevância aspectos da subjetividade tanto do professor como do aluno, sem, contudo, negar a objetividade que comporta a ação educativa, pois, na dinâmica da sala de aula, emergem constantemente situações que desafiam professores e alunos na busca de soluções para as diversas situações-problema, que, forjadas no contexto educacional, são histórica e socialmente construídas e trazem consigo a marca da singularidade dos seus atores/autores sociais.

A complexidade e a multirreferencialidade, portanto, constituem a base do processo formativo que não pode ser entendido, de forma simplificada – nem seus fenômenos reduzidos a uma única referência – e que exige do professor uma análise crítica, ou melhor, uma análise intercrítica e reflexiva capaz de superar o determinismo e a fragmentação ainda tão presentes na prática pedagógica. (BURNHAM, 1998; MACEDO, 2005; MORIN, 2007)

A formação do professor para a educação infantil não raras vezes era tida como algo supérfluo, pois, para ser educador infantil bastava

"gostar de crianças", saber cuidar delas para evitar acidentes e saber fazer algumas dinâmicas ou brincadeiras para que pudessem passar o tempo. Por outro lado, os defensores da prontidão viam a educação infantil como espaço de preparação para as séries iniciais e advogavam uma formação que valorizasse as técnicas de aprendizagem, neste caso, dissociadas dos elementos da reflexão e do pensar a prática pedagógica de forma integral.

A inserção do aluno dos cursos de formação de professores na prática educativa precisa ser realizada de maneira a considerar as especificidades de cada processo formativo e a capacidade dessa inserção se tornar um mecanismo de instrumentalização profissional e permitir que este aluno faça uma reflexão sobre a prática que exerce ou futuramente exercerá.

CURRÍCULO, MULTIRREFERENCIALIDADE E COMPLEXIDADE

O currículo é um macro conceito educacional complexo que, na diversidade e nas contradições, se constitui num dispositivo mediador de formação planejada e organizada abrangendo controle, regulação, como também caos e desorganização. Cultiva, portanto, um projeto ético-político, uma visão de mundo, de educação, de aprendizagem, de escola, de professor, de aluno, de cidadania e, como fenômeno movente, contraditório, dialógico, interativo, intersubjetivado, o currículo também é emergência e acontecimento. (MACEDO, 2000)

Pautado no princípio da solidariedade (MACEDO, 2005; PERRENOUD, 2003), o currículo não mais será um mero instrumento de manipulação e alienação. Inspirado na complexidade, respeitará a diversidade e preparará o cidadão para enfrentar os imprevistos e trabalhar a criatividade de maneira dinâmica e revolucionária; portanto, não poupará ousadia no ato transgressor do seu ser-sendo, na medida em que se revela como práxis pedagógica construtora da autonomia. Com isso não estará pondo fim às contradições existentes no seio da sociedade e da educação; estará preparando melhor o profissional para saber lidar com elas.

Dessa maneira, adota-se uma nova compreensão do tempo e dos espaços de aprendizagem de crianças e se compreende melhor como transitar neles.

> A concepção de tempo ligada a processos construídos no "microcosmo", não de um tempo eterno, no sentido de uma abstração, mas um tempo construído em seu devir e sugerindo um mundo de incertezas, de instabilidades, remete-nos a novas possibilidades de desenvolvimento de práxis pedagógicas mais abertas, menos preocupadas com os fundamentos de uma prática estruturante e sim com a "potência criadora" do próprio tempo. (TOURINHO, 2000, p. 11)

Se o currículo para a formação do professor da educação infantil que hoje existe apresenta-se dilacerado e distante da realidade, seja pela ação nomotética ou solipsista, o melhor que se pode fazer é agir com honestidade, com sinceridade e com sensibilidade, lembrando que a mudança nunca é provocada por uma pessoa, mas sim pelo feedback de todo o sistema.

Assim, supera-se a concepção bancária da educação, pois, como no dizer de Freire (2001) e Morin (2001), o pensamento como processo de aprendizagem é igual a saber pensar, em lugar de um "banco" de conhecimentos. Desse modo, a abordagem reflexiva é igual ao uso do diálogo e do exercício das habilidades mentais para aprender a pensar.

> Infelizmente, não fomos educados para o pensar. A verdade é que não aprendemos ainda a pensar. A nossa pedagogia é marcada pela aquisição de conhecimentos, e não por uma efetiva construção do saber-ser. O aprendizado do pensar é ainda uma promessa pedagógica em nossas práticas cotidianas. (GALEFFI, 2001, p. 146)

E por que educar para pensar?

Porque o conhecimento precisa ser revisitado pelo pensamento, e o pensamento é o que há de mais valoroso para o indivíduo e a sociedade. O educador de criança deve ser educado para saber pensar e saber fazer pensar.

Muitas vezes, o professor de educação infantil encontra em sua formação pouco ou quase nenhum conceito "subsunçor" capaz de aportar as mais variadas perspectivas e referências do ato educacional que diga respeito à educação infantil. Largado, assim, a criatividade individual fica subordinada às crenças rotineiras e ritualizadas do dia a dia, as quais são tão internalizadas que os educadores nem percebem que elas existem. Há, aí, uma redução no fluxo de criatividade e no entusiasmo e dinamismo

com que conduz as atividades em sala de aula, ou melhor, na forma como exerce sua práxis pedagógica no ato educativo. Perde-se, assim, a flexibilidade caótica capaz de dinamizar o processo educativo.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A práxis pedagógica implica um compromisso político-pedagógico embasado por sólida formação teórico-prática e um currículo escolar que contemple a pluralidade, a diversidade, a unidade, a coerência, a compreensão da faixa etária, a participação, o provisório, a cientificidade, a criticidade, a dialeticidade e a dialogicidade, a significação, a articulação e a organização. Especificamente em relação ao processo educativo de crianças, pode-se afirmar tratar-se de uma construção complexa, que não pode ser entendida segundo uma visão *solipsista judaico-cristã*[1] de inspiração liberal.

Segundo Wajkop (1997), um novo sentimento de infância surge com os trabalhos de Rousseau (1712) e Pestalozzi (1749), que dão maior visibilidade e proteção a este grupo etário, principalmente na busca do seu lugar como categoria social. Como afirma Brougère (1997, p. 90), "Foi preciso, depois de Rousseau, que houvesse uma mudança profunda na imagem de criança e de natureza, para que se pudesse associar uma visão positiva às suas atividades espontâneas". Passou-se ter uma imagem social contraditória de criança, uma vez que ela era compreendida como um adulto em miniatura e, ao mesmo tempo, temia-se o que ela poderia se tornar.

O rompimento com a educação verbal e tradicionalista tem início com Froebel (1782-1852), Montessori (1870-1909) e Decroly (1871-1932), que defendiam uma educação sensorial, ativa, lúdica e naturalista. (WAJKOP, 1997)

Nas correntes pedagógicas contemporâneas, a inclusão de reflexões de cunho psicológico na educação pré-escolar tornou-se imprescindível dada a grande relevância social assumida por essa temática, principalmente depois dos trabalhos de Piaget (1896-1980), Vigotsky (1896-1934) e Wallon (1879-1962), que muito contribuíram para a compreen-

---

[1] "Só a escola salva". Entendimento de que a escola é a única via de acesso aos bens socioculturais da humanidade e, portanto, a única capaz de possibilitar o sucesso na vida do cidadão. (MACEDO, 2005)

são do desenvolvimento humano e, consequentemente, do processo educativo.

Não mais se compreende ou aceita a ideia de que, em sua escolarização, a criança será "encaixada em alguma teoria e/ou método", visto que a multiplicidade de sua experiência não permite esse processo de afunilamento e de desmonte do ser-criança; ela precisa ser compreendida em sua complexidade. Portanto, a sua escolarização deve ser repensada conforme este novo entendimento de criança, que não pode ser aprisionado neste ou naquele método ou teoria de ensino, porém que se atualiza constantemente na dinâmica do real.

A articulação dos saberes no contexto da prática pedagógica considera a multiplicidade de aspectos de uma perspectiva de análise no que diz respeito às questões curriculares:

> O conhecimento escolar, socializado pelo currículo através das diversas disciplinas, é apresentado e representado hierárquica e fragmentariamente. A "grade" instituída como representação formal do currículo, embora desconhecida pelos alunos, parece demarcar, também em suas representações, os diversos campos do conhecimento, "enquadrando-os" de acordo com o peso de cada um conferido institucionalmente. (SÁ, 1995, p. 12)

Outro aspecto que merece igual destaque diz respeito ao entendimento que se tem do aluno da educação infantil

> [...] como aprendizes ativos, tendo o professor o papel de criar condições favoráveis para a ampliação de seus conhecimentos e de incentivo para que se tornem aprendizes inquisitivos, criativos e críticos, ao lado do domínio sobre os conteúdos, é preciso que o professor conheça muito bem a fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram, suas características culturais, sociais, étnicas, de gênero, de qual realidade eles partem e como aprendem. (CAMPOS, 1999, p. 137)

No exercício de sua função, os professores da educação infantil estão em constante interação com a diversidade de saberes: o saber; o saber ser; o saber interagir; e o saber fazer, isto porque ele tem como campo de

atuação uma realidade diversa, portanto multicultural e complexa. (CAMPOS, 1999)

CAMINHOS E CAMINHADAS: A CONSTRUÇÃO DE UM SABER

A realização desta pesquisa se deu no período de agosto de 2007 a dezembro de 2008, tempo empregado para realização de estudos, coleta de dados, elaboração e defesa da dissertação de mestrado.

O processo de coleta ocorreu no município de Itapetinga, terceiro município mais populoso da macrorregião econômica do sudoeste da Bahia.

Constituíram-se **sujeitos** participantes desta pesquisa dez professoras que trabalham com a educação infantil na rede pública municipal de Itapetinga, selecionados ocasionalmente de uma lista de 14 docentes que atuam na educação infantil e que estavam cursando ou tinha cursado graduação na UESB Itapetinga, seja no Curso de Pedagogia ou no Curso de Formação de Professores e como objeto de pesquisa, a prática pedagógica desses docentes e a proposta curricular dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Curso de Formação de Professores).

Para preservar a identidade das professoras, nós as alcunhamos com nomes fictícios de flores: Dália; Hortência; Rosa; Violeta e Orquídea que fizeram o curso de Pedagogia, e Bromélia; Margarida; Jasmim; Camélia; e Tulipas, que estão fazendo o Curso de Formação. Também suas instituições foram preservadas com nomes de referências a lutas e resistências sociais: Escola Zumbi dos Palmares; Escola Dandara; Escola Margarida Alves; Escola Chico Mendes; Escola Antônio Conselheiro; Escola Che Guevara e Escola Canudos. Dessas dez docentes, cinco foram selecionadas para participar da entrevista, cujo processo de escolha constituiu-se também de seleção ocasional: três são do Curso de Formação de Professores (Camélia; Bromélia e Tulipa) e duas, do Curso de Pedagogia (Hortência e Orquídea).

Constituíram-se **instrumentos** deste estudo: análise documental, estudo bibliográfico, observação (foram realizadas durante esta fase da pesquisa três sessões de observação e registros iconográficos – gravações – nas turmas das docentes pesquisadas) e entrevistas semiestruturadas (foram realizadas duas seções de entrevistas com cinco professores escolhidos

ocasionalmente entre as dez que constituem a amostragem desta pesquisa). Estes instrumentos permitiram o confronto dos dados; na análise do documento, do discurso (o dito, o revelado) nas entrevistas e da prática desenvolvida no cotidiano, captada por meio das observações; e na triangulação dos dados: o **documento**, o **discurso** e a **prática.**

O currículo do Curso de Pedagogia incorre em uma concepção generalista, por não tratar com especificidade que profissional está formando, principalmente quando se refere à educação infantil, onde vemos uma carência muito grande na formação específica deste profissional. O Curso de Formação de Professores, pleiteando habilitações mais específicas, termina também por apresentar um fluxograma que contempla melhor a educação infantil, através de disciplinas voltadas para essa realidade.

Ao analisar o perfil do profissional, verificamos, também, que há certa distância entre os perfis profissionais construídos nas duas propostas, porém em suas singularidades ambas se propõem a formar o cidadão, sujeito crítico e participativo, capaz de realizar as transformações necessárias tanto na educação como na sociedade.

Apesar da educação infantil aparecer como objeto da formação, figura apenas como mais um item decorativo, pois existe pouca reflexão sobre essa etapa de ensino.

A categoria componentes curriculares nos permitiu verificar que os cursos em estudos apresentam organizações curriculares distintas, apesar de manterem certa similaridade, em razão da afinidade ora na concepção pedagógica e na definição do perfil, ora por força da legislação nacional, em especial, as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O currículo do Curso de Pedagogia na sua origem (1997) apresenta uma organização curricular bem diferenciada da que se configura hoje, não tanto pela definição de suas disciplinas, pois estas praticamente não sofreram alterações, (exceto algumas por meio de resoluções de atendimento à legislação nacional e peculiaridades regionais), mas pela definição de sua organização.

Em contrapartida, o currículo do Curso de Formação de Professores, de janeiro de 2006, apresenta maior ajuste às resoluções do CNE, não tendo sofrido, portanto, adequações desde a sua criação. Analisando o currículo desse curso, pudemos observar que sua previsão de operacionalização constitui basicamente a proposta pelo CNE (Resolução nº 2/2002).

A análise da categoria Estágio permitiu observar que a inserção do aluno no cotidiano escolar é tida na sua concepção como elemento prático

e razão de existência do curso (isto é, de todo o aparato teórico). Desta forma, não se supera a fragmentação, tampouco a dicotomia entre teoria e prática.

Por fim, verificamos se o documento fez a previsão de como deverá ser realizada a articulação entre ensino e pesquisa, buscando, assim, nesta categoria, analisar os fundamentos e os argumentos que sustentam a coerência das propostas pedagógicas de criação e implementação dos cursos.

Certamente, foi um grande desafio a análise de documentos que, nas suas primeiras letras, nos pareceram frios e sem vida, mas que ganharam calor no confronto de suas múltiplas referências que, na sua complexidade, foram reveladas nas entrelinhas, e, em sua opacidade, constituíramse num material rico em reflexões para que pudéssemos compreender os currículos dos cursos de formação docente.

EDUCAÇÃO INFANTIL, UM UNIVERSO COMPLEXO DE CERTEZAS E INCERTEZAS

Na realização desta pesquisa, foi possível observar que muitos dos saberes trabalhados no cotidiano da educação infantil são aparentemente aprendidos paulatinamente. Os conhecimentos trabalhados nos cursos de formação dessas educadoras quase sempre parecem passar desapercebidos, daí não raras vezes ouvir, dessas profissionais, que seus cursos de formação são muito importantes, porém no seu dia a dia, eles (os cursos) deixam muito a desejar.

> É o que eu te falei, muitas das coisas que a gente vê na faculdade não condizem com a realidade, assim porque às vezes a gente chega lá, é como eu te falei, por causa da dificuldade mesmo da escola, às vezes a gente fala, você tem que trabalhar desse jeito com o aluno, só que quando a gente chega aqui, a realidade da família a condição dele, as vezes ele nem viu aquilo na vida como é que a gente vai trabalhar daquela forma, primeiro então a gente tem que, que de acordo com cada criança, a gente tem que ir se adaptando. (Hortência)

> O curso deveria ser de 100%, 10% a gente usa em sala de aula, 90% não usa, pra quem não tem vivência Elson, você sair do curso de Pedagogia

> e entrar na sala de aula, é difícil, muito difícil [...] lá você não aprende a dá aula não, você não aprende a fazer, a trabalhar com o aluno, a prática mesmo, acho que lá não tem essa prática de aula. Eu acho que deveria ser mais cedo praticado, antes do estágio. Não tem uma vivência, assim, eu acho que devia ter mais desde o primeiro semestre. Se é um curso de licenciatura, se é um curso voltado pra primeira a quarta série, pra educação infantil, prá primeira a quarta série não, da primeira ao quinto ano, ela tem que tá mais, tem que trabalhar mais a prática, lá, tem que sair mais visitar mais escolas, entrevistar mais professores, entendeu, vê as dificuldades do professor, que a gente fica muito, eu acho teoria importante, a gente fica muito no texto, eu acho importantíssimo Elson, mas deixa um pouco a desejar, na questão de você preparar pra dar aula eu acho micho. (Orquídea)

Foi também comum ouvir que o que sabem desenvolver como professoras foi aprendido no dia a dia pela experiência.

Nota-se assim que, apesar desses saberes se fazerem presentes no seu cotidiano, eles se encontram também fragmentados e desarticulados. Essa observação torna-se basilar nesta análise, pois, mesmo que os conhecimentos trabalhados durante a formação do docente se façam presentes no cotidiano escolar, eles se dão de forma, muitas vezes, justapostas. Não obstante esta observação, verificamos algumas posturas integradoras que implicavam em atividades programadas e executadas coletivamente, como as que vi na Escola Dandara, onde a professora Margarida, juntamente com seus pares, desenvolvia atividades conjuntas. Porém, a ausência de uma consciência intencional de articulação desses saberes termina por ser este mais um ato de ativismo pedagógico, isto é, ação esvaziada de uma reflexão mais elaborada desses momentos.

Outra característica dessa desarticulação diz respeito à distância estabelecida entre o pensar e o fazer. Nota-se que existe uma cisão entre o que é trabalhado na formação e o que se tem trabalhado no cotidiano da escola: os saberes estudados durante a formação são rapidamente esquecidos (ignorados) no intuito de se adequar à realidade ou em busca de um processo mais cômodo que exija menos do educador.

Preocupada com as circunstâncias, a professora Hortência afirma:

> [...] eu tento muito lembrar daquelas coisas que a gente aprendeu, mas na medida do possível, as vezes, o material que a gente tinha lá de con-

creto, assim de material concreto para as crianças a gente não encontra, então a gente tem que se virar, aquela velha história tem que se virá às vezes, porque às vezes a gente quer fazer uma coisa, algumas pessoas bota dificuldade, há mas não tem material não, usa o material todo quando chega no meio do ano acaba, então a gente tem esse limite. E acho que tem muito a ver essa relação.

Certamente essa, entre outras opiniões, a respeito dos saberes vivenciados pelos professores em seu cotidiano e em sua formação, parece implicar no movimento de velamento do saber, isto é, o saber aprendido ganha significado e dele se tem consciência quando vivenciado e experienciado. Assim sendo, tem-se a impressão de que certas competências e habilidades são frutos do acaso ou apenas do ativismo pedagógico, deixando de se perceber todo um conjunto de saberes "subsunçores" que funcionam como ferramenta fundamental na orientação desta prática. Ou seja, o que importa neste processo de instrumentalização docente não é percebido pelo docente. (MACEDO, 2005; MOREIRA, 1982; MORIN, 2001, 2007; TARDIF, 2000, 2005; TARDIF; RAYMOND, 2000)

No entanto, esses elementos não estão no plano da consciência, e para serem percebidos é necessário um movimento de reflexão pelo qual o conhecimento requerido no cotidiano escolar é percebido como elemento de discussão e levado ao estabelecimento do diálogo como os saberes discutidos durante o processo de formação. Durante o período de observação, pudemos notar que muitas professoras conseguem fazer essa reflexão com muita facilidade e, portanto, conseguem rapidamente fazer articulação entre o que estava trabalhando com o que viram ou estavam vendo na sua formação. Porém, essa percepção, quando se tratava do ideário pedagógico de muitas professoras, parecia esconder-se para ceder lugar a uma crítica que implicava em apontar as frustrações por não ter alcançado em sua formação as competências necessárias para superar (resolver) problemas que iam surgindo no seu cotidiano. Enquanto algumas faziam essa análise, outras validavam sua formação, justamente por conseguir solucionar certos problemas pedagógicos pelo conhecimento adquirido durante a formação acadêmica.

De modo geral, podemos dizer que essa ambiguidade, esse paradoxo, em si, não implica a negação da própria formação, porém ele foi aprendido no contexto da formação acadêmica que impulsiona esse olhar crítico e de vanguarda, mas com retorno; pois, durante muito tempo, em sua formação debateu-se a formação crítica, todavia uma crítica exógena.

Quando inserida no contexto escolar, essa crítica ganha outros contornos e, então, passa-se a perceber as arestas deixadas durante a formação.

Uma das características dessa crítica é justamente estar centrada de forma reducionista num ponto de vista, desconsiderando toda complexidade que envolve tanto a formação quanto a realidade escolar. Esse olhar crítico desconhece em si os eixos articuladores desses saberes e, consequentemente, não observa a relação entre as partes e o todo, nem a dinâmica da realidade que implica em provisoriedades e que a formação em si nunca é um produto, porém implica em processo/produto de final aberto, portanto, comporta em si uma itinerância de formação continuada. (MACEDO, 2005; MORIN, 2001, 2007)

Apesar de nem sempre consciente, muitas professoras estavam no seu cotidiano trabalhando com saberes vivenciados durante a sua formação, tal como os saberes referentes à ludicidade, planejamento, questões ambientais, saber artístico, letramento, conhecimento social e pessoal, entre outros.

Observamos que esses saberes implicavam um misto de conhecimentos acadêmicos e do cotidiano escolar. Verificamos, contraditoriamente, que o *aprendido* (ou simplesmente ensinado) na academia era tantas e tantas vezes abandonado, ou melhor, posto em suspensão para que se pudesse executar uma abordagem metodológica com que os professores ou a comunidade escolar estivessem mais familiarizados.

Essa postura ora era consciente, ora acontecia paulatinamente sem nenhuma reflexão a respeito dela. Quando consciente, muitos justificavam sua ação com o argumento de que era mais fácil ou que a comunidade estava acostumada, portanto não iria aceitar de outra maneira. Essa postura era tomada mesmo quando se considerava que a ação estudada na academia fosse *a mais adequada*.

Certamente que este tipo de situação não foge às circunstâncias do cotidiano, quando o percebemos como sujeito aos acordos e ao tempo de cada um, tendo em vista que os autores sociais são de matrizes diversas e, portanto, implica múltiplas referências e consequentemente múltiplas formas e maneiras de encarar a vida e responder aos problemas por ela apresentados. (BURNHAM, 1998; MARTINS, 1998)

Dessa maneira, os saberes dos docentes pesquisados têm sido evocados como um elemento capacitador que também instrumentaliza na emergência da situação sem, contudo, fazer-se obrigatoriamente explicitar-se. Aqui observamos que esta aproximação conduz à aparência de que os saberes estão articulados, porém não podem ser caracterizados como arti-

culados por não revelarem a intencionalidade e ainda por implicar em posturas isoladas e reforçadoras da fragmentação.

Assim, toda e qualquer forma de redução crítica de uma determinada realidade mostra-se incongruente, dada a complexidade que implica esta relação. No entanto, faz-se necessário observar que os cursos em estudo ainda apresentam debilidades em relação a certos saberes com que, corriqueiramente, o professor da educação infantil tem se deparado.

Tomemos por exemplo a música e a literatura infantil, tão vastamente exploradas no cotidiano da escola infantil, e tão esquecidas na proposta pedagógica dos cursos em questão.

É na ausência da formação institucional que observamos que o aprendizado com a experiência de outros colegas se faz mais presente, não sendo em si um mal, em certos aspectos uma característica salutar. No entanto, essa aprendizagem, na maioria das vezes, se faz longe de uma reflexão crítica e se constitui em apenas mais uma técnica ou uma tradição pedagógica, em alguns momentos, esvaziada de sentido e de significado. (TARDIF, 2000, 2005; TARDIF; RAYMOND, 2000)

No afã de cumprir sua função, as professoras valem-se dos vários conhecimentos que detêm e, aos poucos, estabelecem um lastro de rotina que se vai naturalizando e se sedimentando de maneira que parece que certas habilidades e competências por todo sempre ali estiveram presentes.

Notamos, curiosamente, que os saberes estudados durante a formação ultrapassam o explicitado em seus currículos. Essa observação implica na constatação de que saberes não contemplados na proposta curricular terminam por ser explicitados durante a formação e, nesse sentido, se evidencia que os currículos dos cursos em questão estão aos poucos realizando atualizações.

Segundo Hortência, os saberes estudados em sua formação, que tiveram e têm grande significado na sua prática escolar, são os saberes relacionados à área de psicologia:

> Sabe, o que me ajudou muito mesmo foi a área de *psicologia* porque eu acho assim, que trabalhar com criança não é fácil, você viu que não é fácil e a gente até peca porque fica nervosa um pouco e peca, só que a gente tem que entender que cada criança tem o seu tempo e que criança é desse jeito, então a psicologia me ajudou muito a entender o que ele faz na escola

Ela ainda cita a disciplina Educação Infantil, fazendo referência ao professor e ao projeto que desenvolveu na disciplina com ele:

> [...] eu lembro muito Reginaldo, porque ele é quem deu Educação Infantil. Na época da faculdade eu fiz um projeto que... eu adorei, ele também gostou. Então é assim né, eu tento muito lembrar daquelas coisas que a gente aprendeu, mas na medida do possível, às vezes, o material que a gente tinha lá de concreto, assim de material concreto para as crianças a gente não encontra, então a gente tem que se virar, aquela velha história tem que se virar, às vezes, porque às vezes a gente quer fazer uma coisa, algumas pessoas bota dificuldade: "ah, mas não tem material não". Usa o material todo quando chega no meio do ano acaba, então a gente tem esse limite. (Hortência)

Assim, o processo de articulação de saberes no cotidiano da prática pedagógica ainda tem muito que avançar, pois importa superar os ranços da racionalidade técnica que tende à fragmentação do saber que estabelece a cisão entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento da academia e o do cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que, muitas vezes, o que se aprende na academia não importa tanto, já que, na realidade escolar, se opta pelo que se aprende com a experiência e, consequentemente, se reproduz a concepção de educação vigente no senso comum e no ativismo pedagógico. Vemos certa tendência de superação deste paradigma e a construção de uma nova concepção de educação, ainda muito tímida, pois comporta um solipsicismo, um saber nomotécnico, posturas evidenciadas em planejamentos basicamente firmados em listar atividades a serem desenvolvidas, consultadas em livros-bíblias – dia a dia do professor e em atividades anteriores.

O ambiente da educação infantil tem sido evidenciado como um espaço de múltiplas tendências e, por isso, de múltiplas referências. Um ambiente onde os saberes ora se apresentam fragmentados e desarticulados, fincados num solipsicismo e numa postura nomotécnica, ora se apresentam articulados e buscando alternativas que apontem para uma nova relação pedagógica, mesmo que esta ponta de esperança seja rechaçada

pela escassez de recursos e falta de continuidade de experiências reflexivas e coletivizadas. Um ambiente complexo, onde a inserção do pensamento complexo implica na superação do paradigma moderno da fragmentação e da dicotomia da relação teoria-prática. Essa postura evidencia-se numa práxis pedagógica em que a realidade corresponde a uma ação pensada e num pensar a ação, realizando, assim, um interjogo dialético, onde a experiência vivenciada no cotidiano escolar importe na reconfiguração dos saberes aprendidos durante a formação e que os saberes desta formação provoquem a redefinição do ambiente da experiência educativa.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referencias polemicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial.* São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 35-55.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 2/2002. Duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf > Acesso em: 15 mar. 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GALEFFI, Dante Augusto. Pedagogia da diferença: notas implicadas. *Ágere*: *Revista de Educação e Cultura,* Salvador, v. 4, n. 4, p. 143-160, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Chrysallís, currículo e complexidade:* a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2005.

______. *Trajetória, itinerário, intinerância e errância:* perspectivando o currículo enquanto crisálida. Salvador, 2000. Disponível em < http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1224t.PDF > Acesso em: 10 abr. 2008.

MARTINS, João. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirrefencial.* São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 21-34.

MOREIRA, Marcos Antonio; MASINI, Elcie Salzano. *Aprendizagem significativa:* a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita:* repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

______. *Os sete saberes necessário à educação do futuro.* Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *As competências a serviço da solidariedade.* 2003. Disponível em:<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_07.html>. Acesso em: 19 maio 2008.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. *Trabalho e conhecimento no currículo escolar*: relação possível? Brasília, DF: INEP, 1995. (INEP. Série Documental*: Eventos*, n. 7).

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

______. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação***,** n. 13, p. 5-24, jan/fev/mar/abr. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf > Acesso em: 18 out. 2008

______; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 20, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf >. Acesso em: 18 out. 2008.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos; SÁ, Maria Roseli G. B. de; FAGUNDES, Norma C. As crises do conhecimento cientifico e a práxis pedagógica. *Noésis***,** Salvador, v. 1, n. 1, p. 9-17, jan./dez. 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. *Projeto pedagógico*: curso de licenciatura plena em educação infantil e séries iniciais do ensino Fundamental. Itapetinga, BA, 2006.

______. *Projeto pedagógico*: curso de licenciatura plena em educação pedagogia. Itapetinga, BA, 1997.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Compreensão da infância: um diálogo entre o Pequeno Príncipe, Emílio e Emília

Edmacy Quirina de Souza
Maria Antonieta de Campos Tourinho

INTRODUÇÃO

O que é infância? O que é ser criança? Que compreensão temos de infância? Como Rousseau, Saint-Exupéry e Lobato compreendiam a infância? Não tenho respostas para todos esses questionamentos, mas quero discutir sobre a compreensão de infância nas obras dos teóricos supracitados, relacionando-a à prática pedagógica dos professores que atuam na pré-escola, estabelecendo assim um diálogo entre *O Pequeno Príncipe* (personagem de Saint-Exupéry), *Emílio* (personagem de Rousseau) *e Emília* (personagem de Lobato) e, posteriormente, fazer uma conexão com a concepção de infância nas práticas pedagógicas das professoras.

A falta de clareza sobre o conceito de criança e de infância no corpo da nossa sociedade acompanha também as políticas educacionais, e necessitam de maiores discussões e investigações por parte de educadores e pesquisadores.

Este trabalho é resultado de parte dos dados de uma pesquisa que buscou investigar as concepções de infância presentes nas práticas cotidianas e nos discursos dos professores. Esta investigação parte dos princípios teóricos da abordagem qualitativa, através da qual procurei construir e interpretar a realidade pesquisada por meio do diálogo entre os sujeitos, o que requereu debate e discussão constantes e não apenas a obediência a fórmulas prontas e inflexíveis para alcançar os objetivos.

Seguindo essa visão de pesquisa, busquei captar os dados por meio de observação, entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e realização de grupo focal. O estudo foi realizado com seis professoras e suas respectivas turmas (crianças de quatro e cinco anos de idade) de duas pré-escolas públicas do município de Itapetinga, cidade localizada no sudoeste do estado da Bahia. É importante enfatizar que neste estudo trazemos uma discussão baseada nas concepções de infância como construção histó-

rica e social. Autores como Rousseau (2004), Lobato (2005), Saint-Exupéry (2006), Kramer (2006, 2008), Sarmento (2007), entre outros, fundamentam este trabalho.

A COMPREENSÃO DA INFÂNCIA NA LITERATURA

Quem foi Saint-Exupéry? O que há no livro *O Pequeno Príncipe* que demonstre uma compreensão de infância? Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944) foi piloto da Segunda Guerra Mundial, além de escritor, e, na sua obra, começa sua história falando que quando tinha seis anos viu num livro uma jiboia que engolia um elefante. A história dizia que quando a jiboia engole um elefante inteiro fica seis meses digerindo o animal. Imaginem uma criança ouvir essa história e ficar refletindo sobre um elefante no interior de uma cobra!

O autor, que é um dos protagonistas da história, desenha a jiboia com um elefante dentro da barriga e, ao mostrar o desenho ao adulto, indaga se dava medo. O adulto perguntou por que um chapéu daria medo.

Eis o desenho da jiboia:

Vemos com essa resposta da “pessoa grande” que não há nenhum interesse em tentar compreender o que está por trás do desenho; ele vê apenas o visível, o aparente. A criança vai além do aparente, consegue ver e perceber o que o adulto não consegue, seja por falta de interesse, por pressa, seja pela correria do dia a dia.

Então, ele desenhou o interior da jiboia, a fim de que as “pessoas grandes” pudessem compreender melhor o desenho, pois as “pessoas grandes têm sempre necessidade de explicações detalhadas”. (SAINT-EXUPÉRY, 2006, p. 10)

Eis o segundo desenho:

Se a Emília do *Sítio do Picapau Amarelo* estivesse presente diria que esse adulto era sem imaginação e que só ela, com suas ideias mirabolantes, estaria apta a decifrar e compreender o desenho.

E qual é a relação dessa visão de criança com a obra de Rousseau? Saint-Exupéry via os adultos como pessoas incapazes de compreender a infância, pois haviam esquecido que um dia foram crianças. Este livro ele dedica à criança que toda pessoa grande já foi um dia. Nesses primeiros parágrafos, fica explícita a compreensão de criança, do respeito e da valorização do imaginário infantil. Uma compreensão do que a criança é, e não do que ela poderá vir a ser.

Até a Renascença, a criança não era vista nem respeitada. Jean Jacques Rousseau (1712-1778), o grande precursor do sentimento de infância, preconiza uma visão diferente da que existia até então, para essa fase da vida humana. Esse autor inaugura uma nova era na história da infância e da educação, em que a infância ganha um novo olhar, o reconhecimento, o respeito às suas peculiaridades. Rousseau **introduziu a concepção de que a criança é um ser com características próprias** em suas ideias e interesses e, por isso, não mais poderia ser vista como um adulto em miniatura. Como nos fala Rousseau (2004, p. 4), "[...] é preciso respeitar a liberdade da criança, e não procurar o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem". Segundo esse filósofo, os adultos sempre procuram o homem na criança; Saint-Exupéry argumenta que, na condição de adultos, devemos pensar na criança que um dia já fomos. Percebemos o respeito desses dois escritores à compreensão de infância. Com Rousseau começa a existir, ainda que timidamente, uma preocupação como sentimento de infância.

O precursor da literatura brasileira para criança, Monteiro Lobato, também contribuiu para uma compreensão de criança não como ser incapaz e inferior, mas como um ser inteligente, ativo e livre. José Bento Renato Monteiro Lobato ou Monteiro Lobato (1882-1948), como todos o conhecem, quase contemporâneo de Exupéry, nos anos 20 e 30, revolucionou a concepção de criança / infância. Em uma época em que não havia, no Brasil, nenhum sentimento de infância, Lobato, com a sua literatura, contribuiu para uma nova era na história da infância brasileira.

Retornemos a Exupéry. Ante os desenhos de jiboias fechadas e abertas, as "pessoas grandes' aconselharam-no a deixar de lado os desenhos e se dedicar de preferência à geografia, à historia, à matemática, à gramáti-

ca. Segundo o autor, foi a partir daí que abandonou uma promissora carreira de pintor. "As 'pessoas grandes' não compreendem nada sozinhas e é cansativo, para as crianças, estar a toda hora explicando".

Fica explícito nesse argumento que os adultos desejam o tempo todo que as crianças aprendam logo o que, segundo eles, futuramente terá "utilidade". Geografia, matemática, história e gramática serão úteis, mas que utilidade terá o desenho, a pintura, a poesia, a arte? Não compreendem que, nos desenhos, na invenção de histórias, aparentemente coisas insignificantes, há um mundo de ideias e fantasias. Com o desenho, a criança desenvolve a fantasia, a imaginação, a criatividade, cria um mundo só delas. Rousseau (2004, p. 89) afirma que "[...] é preciso deixar amadurecer a infância na criança". Entendemos esse amadurecer não como algo inato, mas como respeito às características próprias de criança, sem duvidar de seu potencial, de sua capacidade para entender as coisas que se passam à sua volta.

Esse autor ainda expõe que:

> Depois de terem ensinado isto ou aquilo, vale dizer, depois de terem enchido sua memória ou de palavras que não podem entender, ou de coisas que não lhe servem para nada [...], colocam este ser factício nas mãos de um preceptor que acaba de desenvolver as sementes artificiais que já encontra completamente formada, e **lhe ensina tudo, exceto a se conhecer, exceto a tirar partido de si mesmo, exceto a saber a viver e se tornar feliz.** (ROUSSEAU, 2004, p. 26, grifos nossos)

Como eram livres e felizes as crianças do *Sítio do Picapau Amarelo*! Talvez o leitor pense que ali reinava um mundo de fantasia e que, portanto, a realidade de nossas crianças hoje é outra – exploração do trabalho infantil, prostituição, pedofilia, crianças nas ruas, violência domiciliar – temas tão corriqueiros na sociedade atual. Não discutiremos os problemas enfrentados pelas crianças de hoje, mas a sua capacidade de aventura e criação, mesmo em meio a tantas adversidades.

Saint-Exupéry entendia que é muito difícil para os adultos – que ele considerava como seres estranhos – compreender a esperteza de uma criança. Para confirmar esse pensamento, ele passou a fazer um teste que consistia em mostrar, a cada vez que encontrava com um adulto, o seu primeiro desenho (jiboia fechada) e a resposta era sempre a mesma – um chapéu. Aí ele dizia: "[...] então eu não falava nem de jiboias, nem de

florestas virgens, nem de estrelas, colocava-me no seu nível. Falava de bigode, de golfe, de política, de gravatas. E a pessoa grande ficava encantada de conhecer um homem tão versátil". (SAINT-EXUPÉRY, 2006, p. 11)

O que o adulto quer, na maioria das vezes, é que a criança seja aquilo que ele deseja, que se desenvolva da maneira que ele almeja e seja um prodígio na sociedade. "Mas o que pensar de uma educação que sacrifica o presente por um futuro incerto? que prende uma criança em correntes de todo tipo, [...]. A idade da alegria passa-se em meio a prantos, castigos, a ameaças" (ROUSSEAU, 2004, p. 72), deixando de ser aventureira, criativa e livre, como Emília, Narizinho e Pedrinho no *Sítio do Picapau Amarelo* ou como o Pequeno Príncipe, se aventurando pelo mundo afora, conhecendo outros planetas.

Lobato, por sua vez, não compreende a criança como ser inferior ou fraco que necessite o tempo inteiro de "paparicação"; pelo contrário, quando lemos *Memórias de Emília, Reinações de Narizinho, Caçadas de Pedrinho, Sítio do Picapau Amarelo,* vemos crianças inteligentes, sensíveis, espertas e livres para viverem as suas aventuras.

Nessa perspectiva, Gibello (2004, p. 2) afirma que

> [...] a infância do Sítio é muito feliz e sem grande preocupações. As crianças são livres para viver as aventuras, para dialogar com os adultos, para darem opiniões. [...] ser forte, muito diferente da idéia que usualmente se tem da fragilidade infantil. Os netos de Dona Benta – cada qual à sua maneira e proporção possuem coragem e habilidade que lhes permitem viver intensamente as aventuras; ou seja, ser criança não significa ser inferior [...] Os textos buscam sempre evidenciar as habilidades intrínsecas das crianças.

Por diversas vezes nos textos de Lobato, vemos Emília com as suas ideias e esperteza criando situações e resolvendo problemas no Sítio de Dona Benta. "Emilia tinha um modo desnorteado de pensar. Assim, suas célebres 'asneirinhas' não eram asneiras, eram modos diferentes de encarar as coisas". (LOBATO, 2005c, p. 546) Isso mostra que Lobato não via a criança como um ser frágil, imperfeito, que tivesse de ser moldada pelo adulto à sua maneira.

Depois de vários testes com os desenhos, Exupéry fala sobre o pouso que teve que fazer no deserto do Saara, onde se encontrou com o Pequeno Príncipe.

No momento em que se deparou com o principezinho, a primeira coisa que ele solicitou foi: por "favor... desenha-me um carneiro". (SAINT-EXUPÉRY, 2006, p. 11) E agora como resolver aquele dilema? Exupéry passou a se questionar: Se não sabia desenhar, se fora tolhido ainda criança dessa arte? Então resolveu desenhar a jiboia fechada e ao entregá-lo ao menino, este disse: – "Não! Não! eu não quero um elefante numa jiboia". Qual foi a sua surpresa. Como ele conseguiu entender que ali era uma jiboia com o elefante dentro se a jiboia estava fechada? Só uma criança, com sua imaginação, consegue realmente ver o que está além do visível. Se fosse a Emília, do *Sítio do Picapau Amarelo*, com certeza, diria que era um elefante dentro da jiboia. *Emílio*, mesmo em época e contexto tão diferentes, também conseguiria ver a jiboia com o elefante dentro, pois as crianças têm essa capacidade singular de imaginar e criar, embora as infâncias sejam diferenciadas devido ao contexto, ao tempo e ao espaço.

Visconde, também personagem do Sítio, refere-se a Emília como uma pessoinha que "[...] faz coisas que até espanta a gente, de tão sensatas [...] tem saídas para tudo, não se aperta, não se atrapalha. E em matéria de esperteza, não existe outra no mundo. Parece que vê através dos corpos". (LOBATO, 2005c, p. 280)

Rousseau (2004, p. 121), ao discutir a esperteza e a capacidade das crianças, assim argumenta: "[...] raciocinam muito bem em tudo o que conhecem e se relacionam com interesse presente e sensível".

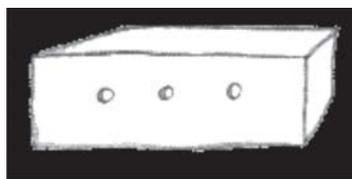
Observamos, entre os três escritores, a valorização do pensamento e da capacidade infantil. Muitas escolas, ainda hoje, veem as crianças apenas como uma reprodutora da realidade. Faz-se necessário vê-las como pessoas que pensam, que criam e não apenas copiam ou reproduzem o real.

Mais uma prova de que a criança "vê através dos corpos" é quando Exupéry faz o desenho do primeiro carneiro. Eis o desenho:

O Pequeno Príncipe observou atentamente o desenho e disse que aquele carneiro estava doente. Como se pode observar, a expressão do carneiro é triste, o que para ele aparentava doença. É incrível como as crianças têm essa sensibilidade de captar as coisas que estão acontecendo à sua volta. Mesmo não estando de forma clara para o adulto, ela consegue perceber e sentir.

No segundo desenho do carneiro, ele disse ser um bode, pois havia chifres. E ele não queria um bode, e sim um carneirinho. Eis o desenho:

Ele também recusou o terceiro, dizendo que o carneiro estava muito velho e que ele queria um que vivesse muito tempo:

Não sabendo mais como desenhar um carneiro, Exupéry arriscou desenhar apenas uma caixa e disse que o carneiro estava dentro. Imaginou que o principezinho não aceitaria aquele desenho, até porque ele já tinha se tornado uma pessoa adulta e não mais compreendia as coisas de crianças. Eis o desenho da caixa com o carneiro dentro:

Qual não foi a surpresa do desenhista ao observar a felicidade na face do principezinho, que dizia "é assim mesmo que eu queria! Será preciso muito capim para esse carneiro? [...] Olha! Ele adormeceu...". (SAINT-EXUPÉRY, 2006, p. 15) Isso é que é ser criança, ter infância. É imaginar, é criar, é fantasiar.

Se os adultos olhassem para a caixa, será que conseguiriam ver algo além da própria caixa? Se olhássemos para cada carneirinho, veríamos os vários estados dos carneiros? Acredito que não teríamos a mesma percepção que teve o principezinho e que teria qualquer criança ao se deparar com os desenhos, pois, como disse o próprio autor, estamos sempre apressados, e só as crianças colocam o nariz na vidraça para ver o que está do lado de fora. Só as crianças conseguem ver além do real.

Talvez Dona Benta seja uma exceção, pois ela se envolve de tal maneira no mundo encantado das crianças que chega a dizer: "Não imagina o que acontece neste Sítio! Só vendo. Tanta e tanta coisa, que hoje, não me admiro de mais nada. Se o sol aparecer ali na porteira e me disser: – 'Boa tarde D. Benta! Eu o recebo como se fosse o Compadre Teodoro: – Entre, Senhor Sol'". (LOBATO, 2005a, p. 260) O próprio Saint- Exupéry (2006, p. 15) achou que tivesse envelhecido, pois não conseguia ver um carneiro através de caixa. Tornara-se uma "pessoa grande".

Esse é o mundo da criança, e o adulto precisa entrar nele como fez Dona Benta. Embora alguns críticos considerem a obra de Lobato pedagógica e que o intuito do autor seria formar os novos brasileirinhos, não há dúvida de que é uma literatura interessantíssima para crianças. E mesmo que fosse mais pedagógica do que literária, o que destacamos é a valorização explícita da criança em seus textos. Não é uma literatura para adultos em miniatura. As histórias não são para conscientizar e moralizar as crianças, mas para promover a imaginação e viver a fantasia.

Russeff (2006, p. 285) faz uma crítica a Lobato dizendo que,

> [...] apesar de isentá-lo do pedagogismo [...], não se pode dizer que a intenção tenha sido totalmente abandonada; e, se evitou os seus excessos 'instrutivistas', manteve-o latente. Temos então, um La Fontaine à nacional? Já foi dito que não, mas o fato é que, embora Lobato tenha construído uma fabulação muito mais artística do que pedagógica, e, portanto, indiscutivelmente literária, o seu intuito foi sempre o de ensinar as crianças, na constante vontade de modificar o mundo.

Mesmo que haja ensinamento nas obras de Lobato, e isso é perceptível em alguns livros como, por exemplo, em *Emília no país da gramática, Geografia de Dona Benta, Aritmética de Emília,* notamos também que tais obras eram críticas de Lobato às formas de ensino. Isso fica claro quando Pedrinho se refere a Dona Benta quando esta lhe ensina a gramática: "Ah, assim sim! – dizia ele – Se meu professor ensinasse como a Senhora, a tal Gramática, até viraria brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende". (LOBATO, 2005b, p. 293) Nessas obras, Lobato tece críticas à forma (metodologia) como se ensinava às crianças; não as utiliza como pretexto para ensinar os conteúdos escolares.

O diálogo do Pequeno Príncipe com Exupéry continuou por um bom tempo. O primeiro sempre fazendo perguntas, querendo saber sobre tudo: se o carneiro come arbusto, se come flores, mesmo tendo espinhos, para que servem os espinhos, etc. Saint-Exupéry (2006, p. 29) afirma que o principezinho "[...] jamais renunciava a uma pergunta, uma vez que a tivesse feito". Questionamentos têm tudo a ver com criança. Quem já não vivenciou uma "avalanche" de perguntas de uma criança? E quanto mais o adulto responde, mais ela tem perguntas a fazer.

Não há como trazer aqui uma reflexão sobre toda a obra de Exupéry. Porém, além dos desenhos, outro ponto interessante é o seu diálogo com a raposa que encontrou no planeta Terra. O Pequeno Príncipe perguntou se poderia brincar com ela, e ela respondeu que ele não a havia cativado ainda para que pudessem brincar. Para isso, teriam que, em primeiro lugar, criar laços.

Quando se fala em criar laços, há uma relação de afetividade. E as crianças? Como as "pessoas grandes" podem cativá-las? Isso é necessário? Segundo Saint-Exupéry (2006, p. 69), "[...] só se vê bem com o coração e só conhecemos bem o que cativamos". Os adultos precisam cativar as crianças para que elas se sintam importantes e valorizadas e possam também cativar outras crianças e outros adultos.

E Rousseau, como compreendia a criança se não cativou nem os próprios filhos? A obra *Emílio* talvez tenha sido justamente uma forma de "expurgar o pecado", pelo que fez com a sua prole. Mas não vem ao caso discutir o abandono dos próprios filhos por esse autor. O que destacamos é o seu respeito e valorização da infância, em uma época em que a criança não passava de um ser sem voz (infans – que não fala), assim como o fizeram Exupéry e Lobato.

Quem já não viu ou ouviu, quando alguém, ao querer se referir a um ato bobo do adulto, usar o termo “criancice” (Que criancice essa sua!) com o significado de bobagem, asneira, burrada, besteira? Ou denominar de “infantil” determinadas atitudes dos adultos? Isso mostra a real compreensão que temos de infância. Como esses escritores em tempos e espaços distintos pensaram a criança como seres capazes, que falam, pensam, que deveriam viver sua infância de forma livre e que merecem ser valorizadas pelo que são?

Quando falamos de liberdade, de crianças livres, nos lembramos de *Emílio*, que precisava estar livre das amarras, que deveria ser criado e educado em liberdade; em *O Pequeno Príncipe*, percebemos a liberdade do personagem ao visitar diversos planetas e dialogar com quem encontrava pelo caminho. Com *Emília*, a liberdade estava presente no seu dia a dia, nas suas aventuras, nas suas ideias, com as quais já havia percorrido o mundo. Vemos, nesses personagens, a criança em uma perspectiva criadora, aventureira e livre. Os três autores apresentados mostram uma compreensão de infância que respeita o que é característico da criança, sem reduzi-la ao anonimato nem infantilizá-la, tampouco discipliná-la. Uma criança que, de fato, vive a sua infância de forma alegre e feliz.

A COMPREENSÃO DA INFÂNCIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A infância, compreendida como uma construção histórica e social, não se apresenta de forma estática e universal; constitui-se como um processo em permanente construção, por isso, em cada sociedade ou grupo social, esse ser pequeno denominado criança vive a infância de forma diferenciada. Assim como a infância é construída de acordo com o contexto social (infância urbana, rural, da favela, do orfanato, das ruas), as concepções e significados de infância também se modificam ao longo da história. A infância, portanto, não é dada naturalmente, como um período do desenvolvimento biológico da raça humana. Se em um período havia a invisibilidade da infância quando a criança não tinha o direito de ser criança, agora, na sociedade contemporânea, a infância passa a ter uma visibilidade social e a ser respeitada pelas suas características identitárias próprias e singulares, pois a criança, esse ser tão pequeno, já é um cidadão da nossa sociedade, é um ser de direito que requer respeito e dignidade de vida.

Com base nos dados coletados, as visões infância manifestadas nas práticas cotidianas de sala de aula e nos depoimentos encontram-se baseados numa perspectiva romântica, segundo a qual a criança é naturalmente boa, "um ser puro, inocente, sem maldade", como salienta a professora Regina[1]. Essa visão é confirmada pela professora Fúlvia quando argumenta que "as crianças não têm maldade, só têm amor, alegria, não têm má intenção nem com os próprios colegas, nem com a gente [...] A criança não guarda mágoa da gente, mesmo tendo que chamar a atenção".

Essa compreensão de bondade natural da criança converge para a concepção rousseauniana de que o indivíduo é naturalmente bom, mas a sociedade o corrompe. Em *Emílio*, personagem principal de sua obra, havia um cuidado (criado em meio à natureza, longe da sociedade) para que ele não se corrompesse. Embora existam críticas ao romantismo naturalista de Rousseau em relação ao seu Emílio, não se deve desconsiderar que foi com ele que a criança começou a ganhar uma visibilidade socioeducacional e passou a ter as suas características próprias reconhecidas e respeitadas. Ele acreditava na capacidade de pensar da criança e não a considerava um ser desprovido de entendimento. A obra de Rousseau influenciou significativamente a educação das crianças menores a partir do século XVIII, e refletiu no trabalho desenvolvido pelo denominado pedagogo dos jardins de infância, Friederich Froebel. Este educador, embora tenha contribuído expressivamente para o surgimento de uma educação para a primeira infância, defendia a ideia do desenvolvimento natural e espontâneo da criança (concepção naturalista romântica). Considerava a criança como uma plantinha e a professora a jardineira como ficou caracterizado pelo próprio nome (jardim de infância) dado por ele à instituição de atendimento às crianças de até seis anos de idade.

Essa visão faz com que as professoras desconsiderem as questões do contexto da vida da criança e de todo ser humano, pois, já que a criança se desenvolve apenas no aspecto maturacional/biológico, não há necessidade de intervenção. Essa visão denota uma concepção inatista de desenvolvimento. É preciso tomar cuidado com essa visão determinista do desenvolvimento infantil para que, no processo educacional, não se descartem as outras dimensões do desenvolvimento como, por exemplo, os aspectos sociais e culturais.

[1] Todos os nomes das professoras pesquisadas são fictícios.

Não estamos desconsiderando a importância de Rousseau para a história da infância e muito menos a influência de Froebel para a criação de espaços educativos para a criança menor de seis anos. Porém, faz-se necessário rever essa visão naturalista, para não reduzir a criança a apenas uma dimensão da existência humana – a biológica.

A professora Ivani argumenta que "a infância é a fase onde tudo começa. A partir daí que começa a formar um adolescente, um jovem, um adulto. Se essa infância for bem cuidada, com certeza mais tarde vai ter bons adultos".

A infância é o primeiro período da vida do ser humano após o nascimento, mas é também um período que deve ser respeitado pelo que ele é, e não pelo que ela se tornará – "bons adultos". Essa visão de plantinha bem cuidada que dará bons frutos pode caracterizar uma concepção fragmentada e restrita de criança, que precisa ter assistência e cuidado para se desenvolver. Vislumbramos também nessa fala uma concepção da criança como uma fase preparatória para a vida adulta, um "bom cidadão". Não se compreende que a criança já é um pequeno cidadão e tem direitos garantidos por lei.

No outro extremo, temos o olhar completamente oposto da professora Teresinha, que, no encontro do grupo focal, argumenta dessa forma: "algumas já têm maldade e quando veem alguma mais inocente influenciam as outras". Essa é uma percepção contrária à anterior. Para essa professora, nem todas as crianças são inocentes, algumas, além de terem maldade, ainda são influenciadoras da maldade. Haveria aqui uma visão agostiniana segunda a qual a criança é essencialmente má por ter herdado o pecado original? E por que existe criança má? Ela já nasceu com a maldade ou esse sentimento foi despertado pelo seu contexto histórico e social?

Em relação a essa visão, ao fazer uma análise do pensamento agostiniano, Sarmento (2007, p. 30-31) afirma que "[...] a imagem da criança está associada a toda uma conceptualização do corpo e da natureza como realidades que necessitam ser controladas pelo instinto, a criança é concebida como uma expressão de forças indomadas e dionisíacas, com potencialidade permanente para o mal".

Essa polaridade ocorre não só nos discursos, mas nas ações cotidianas das escolas. São duas visões distintas de criança: de um lado a inocência e, do outro, a maldade; de um, a bondade e, do outro, a perversidade: de um lado, o ser perfeito e, do outro, o imperfeito que precisa da ação do adulto para moralizá-lo. Kramer (2006, p. 18) assegura que

> [...] o sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até os dias de hoje: uma que considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela "paparicação" dos adultos; e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da "moralização" e da educação feita pelo adulto.

Sabemos que o sujeito possui aspectos instintivos, biológicos, naturais, mas ele também é formado por outras dimensões como as sociais, históricas, culturais, estéticas e éticas, dimensões essas que não estão separadas na vida do sujeito. Na condição de sujeito da complexidade que somos, convivemos cotidianamente com essas contradições. E com a criança não é diferente, ela também é esse ser complexo. Há crianças que são boas por natureza e outras ruins? Umas nascem para o bem e outras para o mal? Essa é a constituição da humanidade e da criança, especificamente, ser da contradição. A criança, como esse ser complexo, requer um olhar em diferentes direções e óticas.

Nesse sentido, Sarmento (2007, p. 45) afirma que

> [...] a complexidade dos mundos da vida das crianças desafia uma ciência que parta ou que se fixe em imagens. Uma ciência outra, atenta a complexidade das condições de existência das crianças, capaz de combinar os vectores da socialização (horizontal e vertical, realizadas entre pares e com os adultos) com os da subjetivação, o grupo geracional na sua existência histórica concreta com a criança ator e autor da sua história singular de vida.

Considerando a diversidade (crenças, valores, espaços, família, escola) do universo infantil, existe a possibilidade de construirmos uma concepção de infância pautada na construção histórica. Nessa acepção, a professora Teresinha discute a diferença da criança do passado e a criança do contexto atual. Segundo ela, com as mudanças na sociedade fica cada vez mais difícil trabalhar com a criança, pois "antigamente as crianças brincavam mais, observavam mais contar histórias; hoje elas nem ouvem as histórias que contamos na sala, temos que chamar a atenção a todo o momento". A professora acredita que talvez a TV esteja influenciando no comportamento das crianças.

Como a infância é uma construção histórica, com certeza há diferenças entre a infância dos nossos pais e a dos nossos avós, a nossa própria infância e a de nossos filhos. A professora se refere de forma saudosista à infância de antigamente, como em Casimiro de Abreu: "Oh! que saudades que tenho/Da aurora da minha vida/, Da minha infância querida/ – Que os anos não trazem mais!", como se as crianças do passado fossem melhores do que as de hoje. O contexto social e familiar mudou e, consequentemente, o comportamento nas atividades e brincadeiras desejadas e desenvolvidas pelas crianças.

Na sociedade atual, mesmo com muitos brinquedos eletrônicos, computadores, TV, etc., a criança continua a ser criança. Houve, sim, mudanças nos tipos de brincadeiras, uma vez que o contexto é outro. Estamos em outro período da história e a mudança é inevitável. Não somos seres estáticos e muito menos a criança o é. Devemos levar em conta os fatores heterogêneos, a diversidade do mundo adulto e também do infantil.

Se em uma época valorizavam-se cantigas de roda, os "causos" contados pelos mais velhos (avós, pais), a criança de hoje prefere o videogame, o computador, os desenhos animados. Ela não deixou de ser criança por isso nem deixou de ter infância por preferir assistir à TV a brincar de gude na rua. Seria muito complicado querer impor às crianças brincadeiras que não fazem parte do seu contexto e esperar que elas gostem ou participem de tais brincadeiras.

Na concepção da professora Alessandra, a infância "[...] é a fase de descoberta e tem que ser respeitada. Às vezes, os pais ficam muito focados nos conteúdos e aí eu falo que eles deveriam estar dando atenção ao que as crianças veem na escola e levam para casa [...] ter atenção, ouvi-las, ver e valorizar os desenhos deles".

Esta professora vê a criança como um ser que merece ser respeitado nas suas especificidades. Na escola, especificamente na sua sala de aula, a professora procura fazer com que se viva a infância de forma mais plena, proporciona momentos de histórias, músicas infantis, jogos e brincadeiras. Esta docente acredita que a escola precisa resgatar a infância das crianças.

Em outro momento foi manifestado que ter infância é viajar no mundo imaginário. Muitas crianças viajam nesse mundo, têm imaginação, criam histórias, mas nem por isso têm infância, isto é, vivem o mundo do adulto, seja em casa nos afazeres domésticos, seja nas ruas, tendo que se virar para comer e dormir, seja no mundo do trabalho, tendo que ajudar

nas despesas em casa ou, até mesmo, na escola onde não há espaço para o prazer e a alegria de viver. Quantas dessas crianças viajam no mundo imaginário, sonham por melhores condições de vida, com brinquedos, com o lazer, etc.? Claro que esses aspectos de fantasia e criação caracterizam a infância, mas não é só isso.

A criança passa a desvelar o mundo adulto e a conhecer a realidade que lhe é dada, no entanto, muitas vezes por falta de diálogo dos pais e/ou professores, por acharem que a criança não tem capacidade de compreender determinados assuntos, preferem se calar e as crianças acabam ficando sem respostas para os seus questionamentos. Quantas vezes ouvimos os adultos pedirem às crianças para que se calem por estar falando demais, fazendo muitas perguntas? Kramer (2008, p. 92), ao discorrer sobre a infância e o mundo que lhe é dado a conhecer, salienta que no "[...] cotidiano do trabalho, na política, nas relações familiares, o que se vê é a falta de diálogo e de escuta do outro".

Entendemos que os profissionais da educação infantil precisam tecer um novo olhar sobre a criança, desconstruir o que está instituído pela sociedade hegemônica, deixando de vê-la sempre de forma comparável ao que ela poderá ser, mas ver a criança na criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muito tempo a criança esteve condenada a um não lugar na sociedade, misturada aos adultos, sem nenhum respeito às suas particularidades. Vivendo no paradoxo da inocência e maldade, ora necessitando preservar a sua inocência natural, ora necessitando de moralização para se adequar à sociedade, a criança passa a ser objeto de estudo e pesquisa em muitas áreas de conhecimento e a ter uma visibilidade na sociedade contemporânea, sendo compreendida nos seus aspectos de criança, respeitando a "natureza infantil". A criança, como sujeito de sua história e também produtora de cultura, expressa o ser social que é, e não um ser abstrato e universal, no entanto, as práticas pedagógicas e os discursos de muitos profissionais que atuam nessa modalidade da educação básica, ainda se encontram impregnada de uma visão limitada de infância.

Os cursos de formação de professores devem possibilitar uma formação teórico-metodológica que promova mudanças nas práticas dos professores da pré-escola, pois estes precisam ver as crianças como sujeitos

sociais e históricos que são e que, ao construírem o conhecimento, estão se construindo como pessoa e não como um ser apenas biológico que manifesta o desenvolvimento natural sem qualquer relação ou influência da cultura da sociedade em que está inserida, ou ainda um ser desprovido de conhecimento, em cuja cabecinha é preciso incutir os conhecimentos considerados importantes pelos adultos.

É preciso trazer à memória a visão de infância apregoada por Lobato, que valoriza a criação, a imaginação e a liberdade, livrando a criança das amarras da racionalidade e disciplinamento e lhe possibilitando vivenciar momentos de invenção, imaginação e felicidade, isto é, a infância. Que a educação pré-escolar tenha a criança no centro dos seus projetos e propostas, e não a aprendizagem. Para tanto, é preciso promover um maior investimento na formação inicial e continuada do professor que atua na pré-escola, pois todas as questões discutidas no decorrer deste trabalho requerem uma nova postura, a fim de que as mudanças ocorram não só nos modelos prontos, mas nas próprias concepções que os profissionais da educação infantil têm de infância.

REFERÊNCIAS

GIBELLO, Alessandra Aparecida de Souza. *A infância e a educação numa perspectiva histórica*: o olhar de Monteiro Lobato. Trabalho apresentado no 5. Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 2004. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br> Acesso em: 28 jun. 2009.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil*: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2006.

______. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2008.

LOBATO, Monteiro. Emília no país da gramática. In: ______. *Sítio do Picapau Amarelo*. São Paulo: Brasiliense, 2005b. v. 3

______. Memórias de Emília. In: ______. *Sítio do Picapau Amarelo.* São Paulo: Brasiliense, 2005c. v. 2

______. Reinações de Narizinho. In: ______. *Sítio do Picapau Amarelo*. São Paulo: Brasiliense, 2005a. v. 1

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da educação.* Tradução de Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUSSEFF, Ivan. A infância no Brasil pelos olhos de Monteiro Lobato. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 247-268.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*: com aquarelas do autor. Tradução de Dom Marcos Barbosa. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R. de; SARMENTO, Manuel J. (Org.). *Infância (In)visível.* Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-52.

Baú de memórias: representações de ludicidade por professores de educação infantil

Marilete Calegari Cardoso
Cristina Maria d'Ávila Teixeira Maheu

INTRODUÇÃO

(Problemática e contextualização)

O presente trabalho enfoca as representações de ludicidade dos professores de Educação Infantil de uma escola da rede municipal de Jequié/BA. Conhecer o que pensam os professores sobre o lúdico na educação infantil, de que forma a ludicidade foi pensada na formação inicial/contínua desses professores e como a mesma vem repercutindo em suas práticas pedagógicas, a nosso ver, constituem um dos primeiros passos na tentativa de melhorar a formação profissional que vem sendo oferecida aos docentes dessa área. Com esse propósito, o trabalho procura contribuir para uma re-significação do papel da ludicidade no processo de ensino/aprendizagem em Educação Infantil.

Consideramos a ludicidade como uma dimensão fundamental para o ensino nas instituições educativas, principalmente para a educação infantil, porque esta é também inerente às formas de pensar, sentir e agir das crianças. E acompanhamos que tal dimensão vem aparecendo no campo legal, ainda que timidamente, no *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (BRASIL, 1999, p. 23), nos quais estabelecem que as atividades lúdicas devem fazer parte das atividades permanentes dentro da instituição de educação infantil.

Ainda assim, percebemos algumas lacunas no campo da legislação educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, em seus artigos, não traz nenhuma referência à ludicidade na formação docente. Para atender à norma dessa lei, foram designadas as *Diretrizes curriculares para a formação inicial de professores da educação* (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001), que até recentemente

norteavam os cursos de formação dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Vale lembrar que a ludicidade não é citada no âmbito dessas diretrizes, e que temos ainda muitos currículos de cursos de Pedagogia formatados de acordo com suas normas, mas que deverão se reestruturar conforme os documentos oficiais mais recentes.

Atualmente, a ludicidade tem sido apontada pela atual Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006), em seu artigo 6º, como uma dimensão importante e necessária ao processo ensino-aprendizagem dos docentes da Educação Básica, principalmente, em nível de Educação Infantil. Entretanto, mesmo que tais diretrizes enfatizem a necessidade da ludicidade na formação do professor, ainda há docentes desse segmento resistentes às práticas lúdicas ou que trabalham esse aspecto apenas sob o ponto de vista instrumental.

Nesse sentido, Kishimoto (2001) aponta que a inserção da ludicidade como dimensão no processo de formação e práticas dos professores vem passando, historicamente, por modelos distintos que vieram acompanhando as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade, sendo inseridos em momentos de mudanças e reformulações de propostas educativas como estratégia para saída de problemas de prática pedagógica.

Os modelos de ludicidade instituídos na educação infantil, ao longo da história deste segmento de ensino no Brasil, bem como na formação de professores foram marcados por três grandes vertentes: a *recreação* – uma visão romântica de educação, utilizando o lúdico como artifício de descanso; o *jogo educativo e recreativo* – sob a ótica cognitivista percebe o lúdico como um recurso ou suporte didático; e *jogo experiência potencializadora e interativa* – sob o olhar sociocultural e psicossocial, que concebe o lúdico como uma ação indissociável do trabalho, um meio de construção de conhecimento.

Em função do quadro que apontamos sobre dimensão lúdica na formação do profissional de educação infantil, arquitetamos como principais pressupostos neste trabalho: a) pensar a ação da escrita biográfica na educação como um caminho para a formação de professores. Junto a ela, resgatar o percurso em que o lúdico foi trilhado na formação e prática dos docentes em educação infantil, fazendo-se desvelar os "modelos" presentes na pedagogia infantil; e, b) tais modelos de prática lúdica se configuram como representações, que podem ser influenciadas e identificadas nos discursos dos professores de educação infantil.

É a partir desses pressupostos que se situam as questões da presente investigação, a saber: *que representações de ludicidade possuem os professores de Educação Infantil da rede municipal de Jequié-Bahia? como essa dimensão se fez presente em suas vidas enquanto estudantes no passado e de que forma esteve presente em sua formação inicial/contínua? como incidem em suas práticas pedagógicas atuais?*

Em suma, buscamos saber quem é o professor que utiliza o brincar em sua prática, o que faz/como faz, o que pensa/como pensa, o que aprende e de que forma. Em outras palavras, e por reconhecer a importância dessa dimensão na educação infantil, é que procuramos conhecer as representações sociais sobre ludicidade de professores envolvidos no nosso estudo.

A presente investigação encontra sua relevância no âmbito da formação do educador infantil, por ser uma temática ainda bastante restrita. De acordo com Nascimento (2005, p. 107), "[...] a educação infantil ainda tem sua especificidade pouco reconhecida, para não dizer que é desconsiderada". Assim, compreendemos que este estudo pode contribuir com reflexões acerca do lúdico como um conhecimento importante e necessário na formação profissional do docente de educação infantil.

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ADOTADOS NA INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa teve por objetivos: a) analisar o que pensam os professores da Escola de Educação Infantil Arco-Íris[1] sobre o lúdico na educação infantil, para melhor compreender os significados e as representações do lúdico nas memórias desses professores; b) identificar de que forma a ludicidade esteve presente em sua formação inicial/contínua, e c) refletir sobre o modo como a ludicidade vem repercutindo em suas práticas pedagógicas.

Escolhemos como metodologia de pesquisa o estudo de caso numa perspectiva qualitativa, considerando como abordagem a análise de representações sociais num paradigma interpretativista, a partir de escritos au-

---

[1] Utilizou-se o nome fictício, Escola de Educação Infantil Arco-Íris, para não identificar o nome verídico da escola pesquisada.

tobiográficos. Optamos pela pesquisa qualitativa, por se tratar de um estudo aberto que explora os fenômenos da educação procurando compreendê-los e interpretá-los nos seus sentidos e significados. (MACEDO, 2004)

Para compor um corpo teórico-metodológico, que conseguisse dialogar com a ideia de representação de ludicidade, adotamos as ideias de Jodelet (2001), Brito (2006) e Moscovici (2006) que por meio de suas pesquisas apontam que as Representações Sociais (RS) podem ser tanto um campo teórico quanto um campo metodológico.

Para o processo de levantamentos de dados no estudo de caso, seguimos os princípios de Yin (2007, p. 134), "[...] que é preciso possuir uma versatilidade metodológica e obedecer a certos procedimentos formais para garantir o controle de qualidade durante o processo de coleta". Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados: escritas autobiográficas, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos.

Iniciamos com as escritas autobiográficas, que, segundo Yin (2007, p. 116), para muitos estudos de caso os registros em arquivos, diários e anotações, também podem ser importantes. Nesse sentido, adotamos o caderno para ser o diário das escritas autobiográficas dos professores.

Para Zabalza (1994, p. 83), a questão conceitual dessa estratégia metodológica consiste em analisar as experiências concretas "[...] integrando a dupla dimensão referencial e expressiva dos fatos". Para o autor (ZABALZA, 2002, p. 1), escrever seu próprio diário "[...] é a experiência de contar, de narrar que após tornará possível uma nova experiência, a de ler-se a si mesmo com atitude benévola ou crítica, mas tendo a chance de reconstruir a ação que foi desenvolvida e nossa forma pessoal de vivê-la". Assim sendo, cada informante escreveu suas experiências vividas com o lúdico desde sua infância até os dias atuais, no horário e espaço escolhidos por ele. Depois do recolhimento do material (diários), iniciamos o processo de leitura e transcrição dos textos.

Nossa opção pela entrevista foi individual e semiestruturada, pela qual construímos o roteiro da entrevista , estruturado a partir dos três elementos apresentados por Jodelet (2001) na Figura 1 abaixo, e que sustentam a investigação na RS: o sujeito, a representação e o objeto – quem sabe e de onde sabe? – O que sabe e como sabe? – Sobre o que sabe e com que efeitos?Assim, percorreu-se um caminho, no qual se buscou responder o que e como sabem as professoras sobre o lúdico e o que pensam sobre ludicidade.

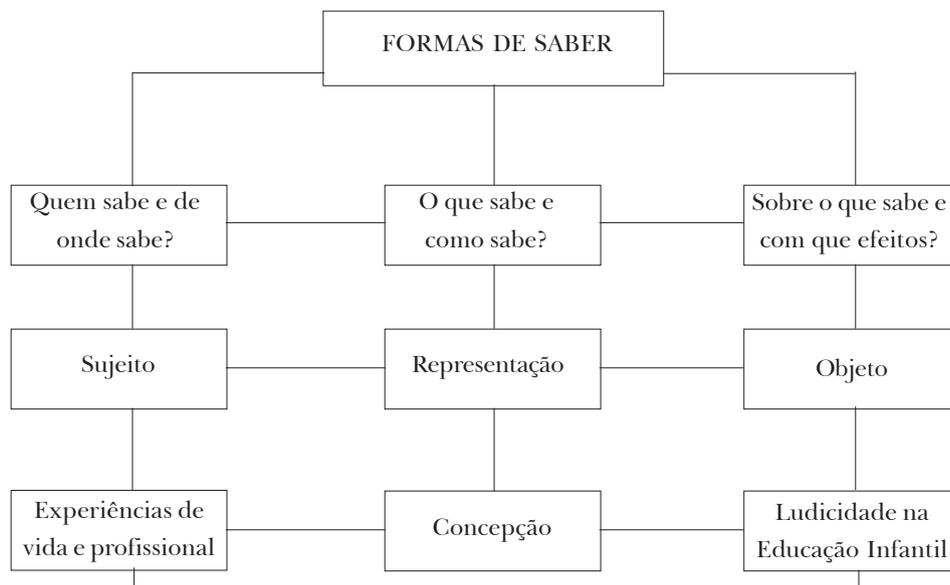



Figura1: O que as professoras sabem e pensam sobre o lúdico e ludicidade.

Fonte: Figura baseada em Jodelet (2001) e Brito (2006).

A análise documental é considerada como uma preciosa técnica na abordagem dos dados expressivos, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas ou mesmo desvelar aspectos novos de um tema ou problema. (LUDKE; ANDRÉ, 1986) Para esse estudo foram levantados os seguintes documentos: *Projeto de implantação do curso de formação de professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental* (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2003); *Projeto político-pedagógico do curso de licenciatura plena em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental* (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2006a); Ementas das disciplinas Recreação (Curso de Pedagogia) e Atividades Lúdicas (Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental); Projeto Político-Pedagógico da Escola Arco-Íris.

Com relação aos sujeitos da pesquisa, trabalhou-se com a população integral de professores de Educação Infantil da escola pesquisada. O grupo era constituído por cinco professoras e uma coordenadora pedagógica que já concluíram o ensino superior. Durante a pesquisa, as mesmas encontravam-se nas faixas etárias variando entre 30 e 45 anos, e, em relação à experiência profissional, (80%) do grupo tinham uma concentração

em torno de 15 a 20 anos de profissão, sendo que, desse tempo de experiência na educação, a média que correspondia à docência na educação infantil era de três a cinco anos. Portanto, mais da metade das professoras pesquisadas possuía pouca experiência com a Educação Infantil.

Procurando ser coerente com a proposta da pesquisa, realizamos a análise de dados utilizando a teoria das representações sociais como abordagem e a técnica de análise do conteúdo. Optamos por trabalhar com, pelo menos, três técnicas de recolha de dados – entrevista, memorial e análise documental. Essa opção nos ofereceu esse olhar mais focado, mediante o processo de triangulação dos dados, que, conforme Macedo (2004, p.207), é "[...] um dispositivo onde o pesquisador apela na construção do seu instrumental analítico para diversos meios, diferentes abordagens e fontes para compreender e explicar um dado fenômeno". Sintetizando, a *triangulação* é um recurso que dá um valor de consistência e representatividade de uma dada realidade.

Para a análise dos dados, recorremos à análise de conteúdo por ser uma técnica largamente utilizada para o tratamento dos dados de uma investigação qualitativa. Conforme Bardin (1977), a finalidade da análise de conteúdo é levar a uma reflexão, ao estabelecimento de relações, sem que o pesquisador fique preso exclusivamente ao conteúdo manifesto dos documentos conseguidos. A partir desses passos, esboçamos um quadro com as seguintes categorias: a) escolha profissional (razões); b) representações de ludicidade; c) formação inicial e formação contínua; d) condições de trabalho; e) ambiência de educação infantil.

Utilizamos, também, para apoio à análise de conteúdo, a abordagem das representações sociais, a partir de um paradigma interpretativista. As representações sociais nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de reconstruir, de interpretar a nossa relação com o mundo e com os outros, e orientam e organizam os procedimentos e os entendimentos, constituindo-se numa forma de conhecimento social. (JODELET, 2001)

QUADRO REFERENCIAL

Memórias e Autobiografias: sustentáculo para a formação de professores

Quando falamos em memória, logo nos recordamos de fatos e acontecimentos que foram vivenciados por pessoas, em um dado tempo e lugar, e

que, naturalmente, ficam registrados em histórias. Essas histórias de vida dos sujeitos são cercadas de múltiplas referências e culturas e, quando narradas, podem ser uma presença no mundo, presença capaz de construir, reconstruir, desconstruir imagens de homens/mulheres, enfim, toda uma sociedade.

Como afirma Pimenta (2001, p. 43), "[...] educação é móvel (é prática social histórica), que se transforma pela ação dos homens em relação". Igualmente, entendemos a educação como matriz de referências, pois somos formados na sociedade através de vínculos (familiares, sociais, culturais, ideológicos) e percebemos a escola como um lugar privilegiado de memórias, visto que ela é mais uma peça das múltiplas referências que constitui o sujeito.

Benjamin (1994) apresenta-nos reflexões importantes sobre a memória. Segundo ele, a memória é a mais épica de todas as faculdades – *Mnemosyne, a* deusa da reminiscência, era para os gregos a musa da poesia épica. O significado de memória para o autor está fundamentado no seu enredo e na tessitura de sua experiência acumulada como historiador. Para ele, a reminiscência possui qualidade de cultivar a tradição, de manter sempre viva suas relíquias, justamente porque pode ser contada e recontada, alcançando, com isso, ampla circulação social, pois tem uma dimensão utilitária e uma ligação estreita com seus ouvintes. Por esse ponto de vista, a história está articulada com a memória e com a preservação de um saber-fazer socialmente constituído e cuidado.

A memória na escola faz-nos resgatar, na esfera cotidiana, como se dão as práticas pedagógicas, o currículo, a formação e a profissionalização do educador. (ALVES, 1996) Acreditamos que contar, ouvir e escrever memórias sobre os saberes, as experiências e identidades dos sujeitos (alunos e professores), ajudam-nos a entender por que o conhecimento produzido pela contemporaneidade é visto de modo compartimentalizado, ou especializado em demasia e, talvez, nos ajude a reaver e reeditar novas histórias em espaços/tempos diferentes das que já foram editadas.

Nos estudos de Nóvoa (1995), Alves (1996), Kramer e Souza (1996), Larrosa (1999, 2002), Souza (2007) e outros, a memória também é compreendida como história de vida, narrativa ou autobiografia. Esses pesquisadores estudam as memórias sob uma abordagem experiencial ou das histórias de vida, no âmbito da pesquisa e da educação, como prática de investigação/formação do adulto.

Ressaltamos que, para esses autores, a memória é uma construção social e coletiva, que se vincula às aprendizagens e representações advindas

da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. Como nos diz Souza (2007, p. 4), "[...] as narrativas permitem lidar com dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas."

Por fim, aprendemos que a abordagem experiencial por meio das histórias de vida, narrativas ou autobiografia, tem se revelado como recurso metodológico por excelência na educação de adultos, pois trata-se de um caminho imaginário, cheio de experiências, que busca o saber. Para Morin (2007, p. 395),

> [...] a história de vida pode desempenhar o seu papel de passarela entre passado e o devir, não pela previsão do futuro, mas sim porque ela permite reencontrar a via de um projeto inédito a partir de uma memória retrabalhada.

Relembrando um pouco a história do lúdico na formação dos professores de educação infantil

Trazer um pouco dos modelos de ludicidade instituídos na formação dos professores é fundamental para que possamos compreender o processo histórico que envolve a prática dos professores de Educação Infantil. Conforme Nóvoa (apud KISHIMOTO, 2002, p. 1),

> [...] não é importante apenas porque nos fornece a memória dos percursos educacionais, mas, sobretudo porque permite compreender que não há determinismo na evolução dos sistemas educativos, das idéias pedagógicas ou das práticas escolares: tudo é produto de uma construção social.

Recordamos que o primeiro modelo lúdico instituído na formação e prática do professor de educação infantil foi a atividade de *recreação,* baseada na concepção romântica, surgindo nas escolas maternais francesas, em 1905[2], a partir das ideias de Froebel. A concepção romântica de formação profissional defendida por ele, estabelece a compreensão da relevância do lúdico, primeiro, na esfera do adulto, para depois chegar ao

---

[2] Sobre o lúdico no modelo de recreação, ver Brougère (1998, p. 113-123).

universo infantil. Das matérias organizadas em sua proposta destacamos: músicas, trabalhos manuais, fazer dobraduras, realizar trabalhos com madeira, modelar argila, desenhar e pintar. (KISHIMOTO, 2007)

No Brasil, a recreação surge com a expansão dos parques infantis criados nos anos 1920 e 1930[3]. Esse modelo aparece nas Escolas Normais Superiores e com as ideias da Escola Nova, na formação de professores de educação infantil e ensino fundamental. Ressaltamos que o lúdico fazia parte dessas discussões educacionais seguindo o método de Froebel e Montessori, adaptadas às condições do nosso meio. Todavia, essa concepção nos parece limitada ou, no mínimo, reducionista. Detrás dessa ideia está o *jogo educativo e recreativo (*atividade física) – o lúdico nesse modelo é usado como um recurso ou suporte para o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança.

Uma segunda corrente defende o lúdico como uma ação interna (seu sentido psicológico) e natural do sujeito, como uma atitude do sujeito em relação ao objeto, tendo como função justificar o valor educativo do jogo sem negar sua espontaneidade. Essa concepção lúdica está fundamentada na visão cognitivista defendida por Piaget. Embora esse teórico tenha traçado objetivos para a educação infantil que valorizassem a criança como ser criativo, inventivo e descobridor, e sendo esses fatores importantes para formação de autonomia, algumas críticas foram levantadas sobre sua teoria, assim como as implicações pedagógicas dela decorrentes. Por exemplo, para Kramer (2003), em relação à teoria piagetiana, pode-se assinalar o reducionismo da epistemologia genética, que identifica o desenvolvimento do homem com o desenvolvimento da inteligência e, dessa forma, prioriza o pensamento lógico-matemático (ocidental), desconsiderando outras "lógicas" construídas em outros contextos socioculturais. E, em relação às implicações pedagógicas, podemos fazer referência ao fato que é dado um destaque aos aspectos cognitivos em detrimento dos domínios social, afetivo e linguístico. Desse modo, as atividades lúdicas são o centro, e não a criança histórica e socialmente situada.

No terceiro modelo, temos os teóricos que defendem o lúdico como uma atividade dotada de significação social – cultura lúdica. Nessa concepção, o lúdico é qualificado como um *espaço social*, um lugar de *experiência*, uma atividade potencializadora e interativa para que a criança possa

[3] Segundo Kishimoto (1993, p. 104), a penetração dos jogos de recreação foi iniciada no período imperial, com a instalação das primeiras escolas infantis. Porém, só foi ter seu ponto alto nos anos 1920 e 1930.

descobrir, criar e pensar , assim como um elo para as relações sociais. (BROUGÈRE, 1998; KISHIMOTO, 2001)

Em relação ao enfoque dado ao lúdico na formação dos professores, podemos dizer que se trata de uma dimensão social e cultural, ou seja, o brincar é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos. (BROUGÈRE, 2004) Nessa direção, na década de 1990 surgiram nas universidades, e, em outros espaços de pesquisas, muitos estudos sobre a importância da ludicidade para a qualidade de vida dos sujeitos, sejam eles crianças ou adultos.

Desse ponto de vista partilham estudiosos como Maturana e Verden-Zoller (2004), Luckesi (2005), que compreendem o lúdico numa perspectiva mais psicológica, de ordem atitudinal e, embora essa concepção inclua a importância das raízes culturais do jogo, enaltece a ação do indivíduo como aquele que sente e vivencia internamente a experiência lúdica como plena ou inteira. Nessa perspectiva, o lúdico pode proporcionar às crianças, jovens e adultos experiências de autoformação, caracterizando-se como *autoatividade* envolvendo descoberta, criação e pensamento, assim como um elo para as *relações sociais* entre os sujeitos.

Assim, trabalhar com a formação de professores de educação infantil, seja ela inicial ou contínua, nos leva a refletir sobre os saberes desses profissionais, sobre o lúdico, o corpo, a linguagem, a estética, etc. Esta pode ser uma possibilidade de re-significar as práticas pedagógicas que foram construídas ao longo das histórias desses sujeitos.

ALGUNS RESULTADOS ENCONTRADOS: REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE LUDICIDADE

Ao buscarmos o significado da palavra representação, os termos "criação, entendimento, ideia, imagem e percepção" vêm à tona. (HOUAISS, 2005, p. 153) Esses termos consistem em algo construído e representado num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros). Desse modo, a representação inclui uma rede de relações que o indivíduo e os grupos estabelecem entre signi-

ficados e situações que lhes interessam para sua sobrevivência ou sua hegemonia e/ou reprodução da situação.

Para Moscovici (2006), as representações são concepções porque se trata de um fenômeno de natureza essencialmente cognitiva. A concepção é fruto da vivência coletiva – envolvendo o sujeito, sua pertença social com as implicações afetivas e normativas, com a interiorização de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamentos, socialmente transmitidos pela comunicação social. Ao representar alguma coisa ou uma noção, "[...] não produzimos unicamente nossas próprias idéias e imagens: criamos e transmitimos um produto gradativamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas". (MOSCOVICI, 2006, p. 63)

Dessa forma, a representação que se adquire sobre alguma coisa está composta por percepções individuais e coletivas, com perspectivas sociais, convencionais, simbólicas, carregadas de dimensões históricas, culturais e políticas. Detectar a representação de um grupo significa ter um caminho de compreensão do processo histórico desse grupo. (REDIN, 2004)

No caso desta pesquisa, entendemos que as representações sobre ludicidade das professoras são influenciadas pelas experiências que se habituaram a reconhecer como tal (formação inicial) e também pelas representações sociais dominantes transmitidas sobre os modelos de educação mais acentuados na história da educação da criança, seguindo as tendências: romântica, cognitivista e a sociocultural. Partindo dessa compreensão, afirma-se que as vozes dos sujeitos não podem ser descontextualizadas dessa história, que traduz representações cristalizadas pelo processo histórico e que reflete em suas práticas recentes.

Apresentamos, abaixo, estratos dos discursos das professoras pesquisadas, emitidos durante a entrevista e em seus relatos escritos sobre a "representação de ludicidade", diante da pergunta: O que pensam sobre a ludicidade na educação infantil? Nos depoimentos, as seis professoras apontaram visões diferentes de ludicidade: recreativa e/ou jogo educativo, o lúdico como experiência interna (vivência interna) e o lúdico como experiência externa.

Na primeira representação, as professoras Sandra, Alzira e Nair[4] pensam o lúdico como "Brincar é ensinar brincando", ou seja, elas concebem-no como um recurso ou suporte para seduzir a criança. O brincar

---

[4] Optamos por não utilizar os nomes verdadeiros das professoras envolvidas nesta pesquisa. Assim, criamos nomes fictícios para identificá-las.

aqui segue o exemplo da tendência (romântica) na qual o brincar é concebido como uma atividade livre, de *recreação* – ou como *recurso pedagógico*. Nesse modelo, o lúdico é utilizado como meio para introduzir uma atividade física e trabalhar com o corpo; além disso, ele tem o sentido de levar a criança a atingir os objetivos estabelecidos pelo professor. (BROUGÈRE, 1998) Para as professoras Sandra e Alzira, o lúdico na educação infantil

> É ensinar brincando, tem a parte teórica e a parte lúdica. A parte lúdica é mais contar história, dançar brincar é deitar para assistir um filme. Hoje eu tenho consciência que ludicidade proporciona para criança mais interesse, mais facilidade. Eu achei que com o lúdico se tornaram mais fácil o que a gente quer passar para elas. (Professora Sandra)

> Pra começar a gente vai brincar com as crianças de amarelinha. Tem coisa melhor de aprender os números, entendeu? Agora com o lúdico eles não cansam. Faz com que a criança desperte o raciocínio e o gosto pelo estudar. Quando se trabalha de forma lúdica, há um aproveitamento maior das aulas e um maior aprendizado por parte dos alunos. (Professora Alzira)

Esses relatos apontam, também, que o brincar é pensado de forma dicotomizada (uma parte teórica, uma parte de lazer). Nessa mesma linha de pensamento percebe-se o relato da professora Nair, que pensa o lúdico como um caminho para "*ajudar a criança aprender e desenvolver o raciocínio*". Ela relata o seguinte:

> [...] antes de aplicar a atividade, a gente tem que estar usando o lúdico para chegar à atividade. Eu uso lúdico com os materiais. Eu faço assim, se é matemática, se é quantidade, aí eu uso dados e aí nós vamos brincar e jogar no grupo, depois eu coloco no quadro os pontos do grupo tal, e outro grupo. (Professora Nair)

Ao analisarmos os relatos das docentes Sandra, Alzira e Nair, percebemos que suas práticas se constituem num pensamento voltado para o ensino e não para a educação infantil, ou seja, suas concepções de ludicidade, de crianças e de educação infantil determinam marcas de uma educação de cunho compensatório. Isso reflete o problema da centralização da figura do professor em promover atividade educativa lúdica

direcionada para toda a classe. Compreendemos, portanto, que a representação de ludicidade dessas professoras ainda está carregada de imagens de educação de infância que supõe um "modelo único de criança" (KRAMER, 1995), sendo este, uma produção social e cultural que vem de longe e da qual a pedagogia e a docência se alimentam. (ARROYO, 2004)

Caminhando por outra ótica, a segunda representação é apontada nos relatos da professora Aline. As ideias e opiniões da mesma expressam o lúdico como uma atividade que propicia a plenitude e a experiência. Nesse entendimento, o lúdico é caracterizado como uma *atividade livre* e *espontânea* pela criança. O brincar é nomeado como um ato que dá prazer a quem se dispõe a vivenciar essa experiência. (LUCKESI, 2000)

> A ludicidade é a plenitude. O fazer plenamente é se envolver. Esquecer da hora de ir para casa. É não querer ir [...] é quero ficar aqui fazendo [...] é fazer de novo e continuar fazendo, [...] é interação e envolvimento. É alegria, é o brilho nos olhos [...] Hoje, posso ver o lúdico como uma forma prazerosa para o educando. Vejo, também, que a criança se desenvolve melhor brincando. (Professora Eti)

Nessa representação, o brincar é visto como uma dinâmica interna do indivíduo, concebendo a criança como um sujeito natural com características genéticas, que está em constante interação com o meio, se estruturando a partir do processo de desenvolvimento integral e pleno. Embora os relatos da professora Eti apontem para a ludicidade numa perspectiva de vivência interna, definida por Luckesi (2000), a mesma defende que a ludicidade também pode ser uma experiência social. Ou seja, a professora compreende o lúdico como uma experiência social, cultural e histórica. Nesse sentido, a terceira representação de ludicidade é relatada pelas professoras Ana, Márcia e Eti, como sendo partilha, aprendizagem e descoberta, conforme proclamam em seus relatos:

> A ludicidade pra mim é uma grande descoberta, porque o lúdico pra mim é aprendizagem, interação com as crianças. Porque sem a ludicidade pra mim é uma grande integração, relação com meus alunos e entre eles, através do brincar, jogar, falar, tocar, sentir. Agora, que estou na educação infantil que eu fui descobrir o que é ludicidade. (Professora Márcia)

> Trabalhamos com o lúdico para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa. Mas tenho aprendido novas músicas e brincadeiras; assim, há uma grande troca de aprendizagem. (Professora Ana)

> O lúdico possibilita a criança interagir com outras crianças, e possibilita a construção de sua autonomia. Levando a criança entrar num mundo da imaginação, magia, prazer e alegria. Olha, acredito que o lúdico possibilita a aprendizagem e também a partilha; o professor é o mediador, por isso, há essa troca. A gente vai aprendendo, e cada dia é uma experiência nova. (Professora Eti)

O lúdico nessa concepção é qualificado como um *espaço social*, um lugar de *experiência*, uma *autoatividade* envolvendo experiência, descoberta, criação e pensamento, assim como um elo para as *relações sociais* entre crianças, ou entre crianças e adultos. (BROUGÈRE, 2004; KISHIMOTO, 2007)

Segundo Kishimoto (2008), a educação dos sujeitos ocorre no cotidiano, nas redes de relações (conversas em família, na escola, nos círculos de amigos). "Tais espaços devem se tornar locais de aprendizagem e partilha de conhecimentos". Por esses relatos, podemos perceber que as professoras veem a ludicidade como agente potencializador de aprendizagem de seus atores, e acreditam que a ação lúdica integra-se ao mais alto espírito de uma prática pedagógica, pois elas investem na capacidade de iniciação e na ação ativa e motivadora.

Portanto, interpreta-se que das seis professoras investigadas, as representações de ludicidade podem ser classificadas em dois grupos de pensamento diferentes:

a) Sobre o primeiro grupo (professoras Sandra, Alzira e Nair), pode-se dizer que suas representações acerca da ludicidade revelam o brincar como uma atividade recreação e/ou como artifício pedagógico: é ensinar brincando; é tornar mais fácil o que a gente quer passar; é auxílio para o raciocínio; é despertar o gosto pelo estudo; é um bom emprego às aulas; é um caminho para atividade.

b) Quanto ao segundo grupo (professoras Márcia, Ana, Aline, Eti), as professoras pensam o lúdico como partilha e descoberta. Suas repre-

sentações de ludicidade desvelam: é plenamente se envolver; é trabalhar com o concreto; é um maior aprendizado; é uma grande descoberta; é uma aprendizagem significativa; é a construção de autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS EM ABERTO

Com base nos dados levantados nas análises de entrevistas e escritas autobiográficas, foi possível destacar que

a) as narrativas dos professores enriquecem e reforçam as transformações desencadeadas na interação social. Considera-se, ainda, que na busca de um enredo para suas histórias, as narradoras selecionam, estabelecem relações, organizam os fatos, encontram justificativas e clarificam suas representações sobre a ludicidade em suas práticas;

b) as representações sobre ludicidade das professoras são influenciadas por suas experiências pregressas e também pelas representações sociais dominantes transmitidas sobre os modelos de educação mais acentuados na história da educação infantil: tendências romântica, cognitivista e a psicossocial;

c) das representações de ludicidade das professoras destacamos: Brincar é ensinar brincando; Brincar é plenamente se envolver; Brincar é trabalhar com o concreto; Brincar é um maior aprendizado; Brincar é uma grande descoberta; Brincar é uma aprendizagem significativa; Brincar é a construção de autonomia.

Destacamos, também, que mesmo com o enriquecimento e desenvolvimento no campo pedagógico da educação infantil, percebemos que o último modelo, que aponta o brincar como *espaço social*, ainda não está sendo, efetivamente, colocado em prática pelos professores pesquisados. Sendo assim, entendemos que estes professores necessitam refletir e dialogar mais com seus pares acerca de suas ideias e representações de ludicidade na educação infantil, a fim de que possam re-significar suas práticas pedagógicas. Como ainda se encontra muito presente a ideia do lúdico como suporte pedagógico (visão instrumentalizadora) e o aprender brincando

visto sob o prisma espontaneista (visão romântica), nas representações de metade das professoras investigadas neste estudo, indagamos a respeito de sua formação. O que disseram as professoras acerca de seu processo de formação inicial e continuada a esse respeito? Como o lúdico se fez presente?

Entendemos que o lúdico foi uma dimensão praticamente inexistente nesses contextos formativos. Através das falas das professoras e a partir dos documentos (Ementa das disciplinas de Recreação e Atividades lúdicas no Processo Ensino – Aprendizagem), pudemos perceber que o enfoque dado à ludicidade nos cursos de formação inicial dos professores está dentro do modelo de recreação e do jogo educativo, ou seja, é visto como artifício para desenvolver os objetivos educativos propostos pelo professor. Contudo, o embasamento teórico e metodológico que as professoras tiveram sobre lúdico em suas formações (inicial e contínua) foi sob o enfoque sociocultural e psicossocial, ou seja, o lúdico como uma atividade que tem o valor educativo inseparável entre trabalho.

Por fim, verificamos, pelas narrativas das professoras, que a ludicidade vem sendo re-significada durante os seus processos de formação (inicial e contínua), através de algumas experiências com jogos e brincadeiras. No entanto, a nosso ver, as Ementas das disciplinas (Recreação e Atividades lúdicas no Processo Ensino – Aprendizagem), necessitam ser repensadas, ou seja, precisam ser (re) construídas sob um enfoque mais crítico, no qual o lúdico se revela segundo uma concepção sociocultural e psicossocial.

Finalmente, compreendemos que a pesquisa parece indicar a falta de implantação de uma política voltada à educação infantil na rede municipal de Jequié, para que a mesma fortaleça o espaço infantil e a formação contínua dos professores. Portanto, é importante ressaltar que as instituições de ensino superior juntamente com as escolas necessitam intensificar a dimensão lúdica na formação inicial e continuada de seus professores, no sentido de trazer o rigor teórico-metodológico da ludicidade para as práticas educativas, e também reconhecer essa dimensão como um aspecto basilar para a qualidade da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. O espaço/tempo da memória dos professores na construção da escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSI-

NO, 7., Florianópolis, 1996. *Anais...* Florianópolis/SC: NUP/CED/UFSC, 1996.

ARROYO, Miguel González. *Imagens quebradas:* trajetórias e tempos de alunos e mestres. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70, 1977.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: ______. *Magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, 1) p. 197-221.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em: 28 de mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. *Referencial curricular nacional para a educação infantil.* Brasília, DF, 1999. v. 1

BRITO, Talamira Taita Rodrigues. *A docência no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia:* percorrendo caminhos e encontrando representações. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

______. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº009/2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

______. Parecer nº05/2005. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2006.

______. Resolução CEB nº 01 de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1999.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais.* Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Depoimento para o GT:* educação da criança de 0 a 6 anos. In: REUNIÃO ANPED, 25., Caxambu, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 17 set. 2008.

______. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In.OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). *Pedagogia(s) da infância:* dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

______. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001

______. *Jogos infantis:* o jogo, a criança e a educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

______. Processo de ensinar e aprender: lugares e culturas na educação infantil. In: TRAVERSINI, Clarice et al. (Org.). *Trajetória e processos de ensinar e aprender:* práticas e didáticas: livro 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil:* a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achimé: 1995.

______ (Org.). *Com a pré-escola nas mãos:* uma alternativa curricular para a Educação Infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2003.

______; SOUZA, Solange Jobim e (Org.). *Histórias de professores:* leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação,* São Paulo: Anped, n. 19, p 20-28, jan./fev/mar./abr. 2002.

______. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação:* estudos foucaultianos. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LUCKESI, Cipriano C. Educação, ludidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. In:______ (Org.). *Educação e ludicidade.* Salvador: Faced/UFBA, 2000. (Ludopedagogia; ensaios, 1)

______. *Ludicidade e atividades lúdicas:* uma abordagem a partir da experiência interna. 2005. Disponível em: <www.luckesi.com.br>. Acesso em: 19 set.2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto S. *A etnopesquisa critica e multirreferencial nas ciências humanas*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MATURANA, Humberto R; VERDEN-ZOLLER, Gerda. *Amar e brincar:* fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais:* investigações em psiciologia social. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [2006?].

MORIN, Edgar. Os desafios da complexidade. In: ______ (Org.). *Religação dos saberes: o desafio do século XXI:* jornadas temáticas. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

NASCIMENTO, Maria Evelyna Pompeu do. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). *Educação infantil pós-LDB:* rumos e desafios. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia, ciência da educação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

REDIN, Euclides**.** *O espaço e o tempo da criança:* se der tempo a gente brinca! 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. (Cadernos de educação infantil, v. 6).

SOUZA, Eliseu Clementino de. Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *História de vidas e formação de professores.* Brasília, DF, 2007. p. 14-22 (Boletim. 1) Disponível em: < http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165212Historias.pdf>Acesso em: 7 fev. 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. *Processo de reconhecimento do curso de licenciatura plena em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.* [S.l.], 2006a.

______. *Projeto de implantação do curso de formação de professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.* [S.l.], 2003.

______. *Projeto político pedagógico do curso de licenciatura plena em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental*. [S.l.], 2006b.

YIN, Robert K. *Estudo de caso:* planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

ZABALZA, Miguel Angel. *Diários de aula:* um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, Miguel Angel. *Os diários de classe dos professores*. [2002] Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=18> Acesso em: 05 abr. 2007.

A importância dos jogos para a construção de conceitos matemáticos

Robson Aldrin Lima Mattos
Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes

INTRODUÇÃO

Embora a Matemática faça parte do cotidiano das pessoas, e esteja presente em quase todas as nossas ações, no ambiente escolar ela se apresenta muito desvinculada do contexto dos educandos; a disciplina se apresenta sistemática, mecânica e sua linguagem muitas vezes se diferencia da língua falada, tornando a compreensão dos seus conceitos mais difícil e complexa do que deveria ser. Como disciplina, a Matemática é historicamente uma das mais temidas e a que apresenta os maiores índices de rejeição entre os educandos. Por outro lado, e contribuindo para aumentar esta problemática, nossa experiência demonstra que os educadores que trabalham nas séries iniciais, em sua maioria, muitas vezes não gostam de ensinar Matemática ou o fazem sem buscar meios propícios ao seu entendimento.

A PROBLEMÁTICA – ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA

Originada pelas necessidades de medir, de explicar a natureza e os fenômenos, a Matemática é tratada como acúmulo de fórmulas e equações, no algebrismo restrito. Enfatiza o saber matemático reduzido, endogenamente voltado para si mesmo, não mais proveniente da realidade, de problemas do mundo vivido e de situações concretas, criando uma linguagem essencialmente acadêmica que o estudante não entende.

O sistema tradicional de ensino define dois sujeitos do processo aprendizagem: o professor, como detentor do conhecimento, da autoridade epistemológica, da ação cognitiva, isto é, como elemento ativo responsável pela transmissão ao estudante do saber acumulado e o aluno, receptáculo do depósito efetuado pelo professor dentro da divisão de tarefas, na operacionalização da didática de transmissão da informação, posse do pro-

fessor passada ao estudante de uma forma metódica, pouco dinâmica ou atraente.

O ensino da Matemática nessa concepção conservadora tem sido desenvolvido através de conteúdos programáticos enciclopédicos, abstratos e formalizados. As atividades pedagógicas na área primam pela busca de saberes teóricos, descontextualizados, fixos em estado pronto e acabado.

Na escola, as crianças, ao se depararem com os conceitos matemáticos, não conseguem vislumbrar uma aplicação dos números, operações, propriedades, equações ou qualquer outra ferramenta da matemática. Isto provoca uma insatisfação que reflete no ensino e na aprendizagem, trazendo inúmeras reações que vão desde o desinteresse até a aversão à Matemática. (CARRAHER, 1993)

Embora tenhamos consciência de que o processo de apropriação dos conceitos escolares é diferente da lógica do cotidiano, pois retrata conceitos e pensamentos mais amplos e complexos, somos defensores de medidas pedagógicas que busquem transformar o ensino da Matemática de tal modo que valorize os conhecimentos pregressos trazidos pelas crianças, adquiridos no dia a dia, ampliando-os gradativamente e mostrando a utilidade prática da aprendizagem de conceitos matemáticos para a sua vida não apenas no âmbito da escola.

A Matemática do cotidiano é mais atraente, tanto para a criança como para o adulto, pois está ligada à utilidade, à resolução de situações-problemas enfrentadas na vida diária. É uma Matemática de respostas aos problemas e é apresentada com uma linguagem simples e rotineira, que pode ser aplicada por todos sem precisar considerar o grau de escolaridade do indivíduo. (FRAGA, 1988) Como afirma Giardenetto (1999), a Matemática está presente em quase todos os campos, de forma clara ou abstrata; desde as ações mais simples até as mais complexas.

A criança, ao chegar à escola, encontra uma nova realidade que a conduz a deixar um pouco de lado seu mundo imaginário e lúdico para encarar o mundo escolar cheio de regras, programas, conteúdos voltados a um currículo bem distinto, que pretende atender desde cedo às necessidades do mercado de trabalho.

Nesse novo ambiente, formalizam-se as aprendizagens da língua materna e da Matemática, posto que ambas estão entrelaçadas com um grau muito forte de interdependência; enquanto uma se preocupa diretamente com a escrita e a oralidade, a outra precisa, principalmente, do uso do raciocínio.

O conhecimento do espaço, do próprio corpo, das noções básicas de distância, tempo, localização, direção, tamanho, lateralidade constitui-se os primeiros passos para o desenvolvimento cognitivo da criança. Em seguida, vem o conhecimento do alfabeto e dos numerais. Nesse momento ficam bem claras as duas linguagens trabalhadas na escola, que fazem parte do contexto social da criança: a linguagem matemática e a língua materna. A escrita e a leitura, bem como os cálculos matemáticos, se fazem presentes em todas as etapas do processo de alfabetização e, posteriormente, em toda a vida escolar. (MACHADO, 1991) A resolução dos problemas matemáticos exige a leitura e a interpretação, que são desenvolvidas pela língua materna. Em contrapartida, a Matemática desenvolve o raciocínio lógico-dedutivo, que é de fundamental importância na oralidade e na escrita, habilidades desenvolvidas pela língua materna.

Tanto a Matemática como a língua materna são estruturadas em sistemas de representações que são elaborados com base na realidade; dão significado e conceito às coisas, aos objetos, às ações, bem como auxiliam no desenvolvimento das relações no contexto social. Essas duas linguagens são, portanto, necessárias à comunicação, pois a leitura, a escrita, a oralidade, a realização de cálculos, o uso de símbolos contribuem diretamente para a integração do indivíduo na sociedade. Enquanto a língua materna, com seus códigos e signos exprime ideias, a Matemática exprime as noções de quantidade. Em conjunto, essas linguagens, sem dúvida, contribuem de forma decisiva para a sobrevivência humana. Por que, então, é tão difícil aprender Matemática? Refletindo sobre a problemática, encontramos a teorização de Piaget sobre aprendizagem que pode elucidar a situação.

Segundo Piaget (1975a), a criança passa por quatros estágios do desenvolvimento cognitivo: sensório-motor; objetivo-simbólico ou pré-operacional; operações concretas; e operacional abstrato ou operações formais. Em cada estágio, a criança se comporta de maneira diferente e desenvolve habilidades específicas. Devemos salientar que esses quatros estágios não são regras fixas e rígidas, e sim parâmetros que nos auxiliam a entender o comportamento e o desenvolvimento infantil. Segundo Piaget (1975a), qualquer que seja o momento evolutivo, sempre haverá *assimilação* do meio às atividades do sujeito e *acomodação* dessas atividades às características impostas pelo objeto. Assim é que, por meio desse constante processo de adaptação proporcionada pela inteligência, o indivíduo se aprende e se desenvolve, apreendendo o mundo.

Essa divisão do desenvolvimento cognitivo em estágios, proposta por Piaget, é apenas um parâmetro não se constituindo em regra pronta e acabada. Não podemos enquadrar as crianças de forma rígida, por idade, como estando em um ou outro desses estágios, uma vez que o desenvolvimento mental exige estímulos que nem sempre acontecem quando estão previstos para acontecer, além das relações interpessoais que promovem o desenvolvimento emocional, do convívio familiar e da alimentação, fatores determinantes do desenvolvimento cognitivo. Mas podemos, com este entendimento, programar as ações pedagógicas adequadas às crianças considerando o estágio cognitivo em que se encontram.

Ensinar Matemática é desenvolver o raciocínio lógico-dedutivo, estimular o pensamento autônomo, a criatividade e a capacidade de interpretar e resolver problemas. Mas o ensino da Matemática, que se encontra na maioria das escolas que oferecem as séries iniciais, é tradicional. A Matemática é apresentada de forma sistematizada, com situações-problemas isoladas e com base, principalmente, no livro didático. Raramente acontece através de uma metodologia participativa, criativa e lúdica, de forma a facilitar e capaz de estimular a construção de conceitos matemáticos. Os alunos, frente a este quadro, apresentam apreensão, receio e descontentamento; têm medo de reprovação e dos mitos que a envolvem; procuram resolver as operações matemáticas adivinhando as respostas, criando uma lógica pessoal, distante de uma verdadeira e duradoura aprendizagem.

A PESQUISA

Este cenário, parte integrante de nossa experiência como docente/mestrando (MATTOS, 2009) e pesquisadora/orientadora (FAGUNDES, 1998), nos conduziu a este estudo com o objetivo de evidenciar a função pedagógica dos jogos como atividades no ensino da Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Municipal Cláudio Manoel da Costa, em Vitória da Conquista – Bahia, operacionalizado pelos seguintes objetivos específicos: demonstrar a importância do uso de jogos como auxiliares para a construção, pelos educandos, de conceitos matemáticos; analisar práticas pedagógicas usadas por docentes de Matemática em séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola do município de Vitória da Conquista, associada ou não aos jogos como atividades lúdicas e de aprendizagem e propor o uso de jogos como estratégias pedagógicas que

contribuem para a construção de conceitos matemáticos pelos educandos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Adotamos a abordagem metodológica qualitativa, realizando um estudo de caso, valendo-se das técnicas: observação direta, entrevista e grupo focal. As observações foram feitas in loco, no referido Colégio Municipal Cláudio Manoel da Costa, bem como as entrevistas com as educadoras das turmas da 1ª, 2ª. 3ª e 4ª séries, selecionadas para a pesquisa. Fizemos, também, um grupo focal junto às professoras para compreendermos melhor a realidade apresentada, relacionando as opiniões das mesmas às reações dos educandos nas aulas de Matemática com ou sem a aplicação de jogos, e o intento de serem os mesmos capazes de ajudar na compreensão e construção de conceitos matemáticos.

OS JOGOS COMO ATIVIDADE LÚDICA E DE APRENDIZAGEM – UM CAMINHO PARA A APREENSÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS

Os conceitos matemáticos precisam ser reproduzidos, repetidos, recriados, memorizados, para serem assimilados e aprendidos. A presença do lúdico em sala de aula pode ser decisiva para facilitar esse aprendizado, visto que o lúdico agrada e é facilitador de múltiplas aprendizagens.

No contexto infantil, os brinquedos, os jogos e as brincadeiras estão presentes em todos os momentos, fazem parte da rotina diária da criança e desenvolvem seu potencial infantil. O mundo lúdico – brincadeiras, brinquedos e jogos – contribuem para a formação do indivíduo, proporcionando a construção de uma realidade fantasiosa que é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança no mundo real. Ao se envolver nas brincadeiras, a criança se torna capaz de trocar de papéis com o adulto, fazendo uma mediação entre o imaginário e o real.

A atividade lúdica do brincar de forma descontraída, apropriandose do objeto, atribuindo-lhe valores e significados diferentes da realidade, é própria da criança. Através da ação do brincar, ela assimila conceitos, diverte-se e aprende. Dizemos que os jogos apresentam várias possibilidades de aprendizagem, porque todas as suas etapas exigem um poder de concentração, de seriedade, utilização de estratégias, aquisição e aplicação de conhecimentos. (BRENELLI, 1996)

Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. A ludicidade possibilita a quem a vivencia momentos de encontro com os outros, momentos de fantasia e de realidade, de re-significação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida. (CHATEAU, 1987)

Por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança envolve-se com o outro e sente a necessidade de com ele partilhar experiências e aprendizagens. Ainda que em postura de adversário, a parceria é um estabelecimento de relação. Essa relação expõe as potencialidades dos participantes, afeta as emoções, põe à prova as aptidões e testa limites. Brincando e jogando, a criança tem oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis à sua atuação na adultidade, tais como: atenção, afetividade, hábito de permanecer concentrado e outras habilidades perceptuais psicomotoras. Enfim, brincando, a criança torna-se ativa e operativa. (BRENELLI, 1996)

Os jogos são patrimônios lúdicos transmissíveis de uma geração para outra. Cabe à criança a experimentação plena e ampla das suas possibilidades; e isto representa para ela uma atitude tão séria quanto o trabalho o é para o adulto. Brincar é, pois, um espaço de elaboração, criação, produto e reprodução.

Com este entendimento, o historiador holandês John Huizinga (2007) atribuiu a nomenclatura de *homo ludens* significando homem que brinca, homem que se diverte, em alusão às outras caracterizações de homem em determinados períodos da história da humanidade: *homo sapiens* – homem que pensa e *homo faber* – homem que trabalha. Para Huizinga (2007), neste contexto, a nossa capacidade de jogar é tão importante para a espécie quanto o raciocínio e a construção de objetos.

Segundo Kishimoto (1998), o contexto lúdico desperta a autonomia, pois a criança participa das atividades não só em busca do prazer, mas da liberdade de criar e recriar, produzir e reproduzir regras, possibilitando emoções e reações inerentes aos seres humanos, tais como: prazer, alegria, raiva, indiferença, aproximação, rejeição, divertimento, compreensão, argumentação, etc. Ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados; apenas o prazer e a motivação impulsionam para a ação de exploração livre. A conduta lúdica, ao minimizar as consequências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca. Qualquer ser que brinca atreve-se a explorar, a ir além

da situação dada na busca de soluções, pela ausência de avaliação ou punição.

Para Piaget (1975b), os jogos vão além do entretenimento e da desconcentração. São meios que propiciam o desenvolvimento intelectual das crianças, pois que jogando sua inteligência bem como a assimilação e a compreensão da realidade. Dessa forma, o processo lúdico do jogo se inter-relaciona com a fantasia criativa do sujeito e possibilita à mesma criar várias situações de aprendizagem, mudar formas e conceitos, adquirir novos conhecimentos. Piaget (1975b) ressalta que as atividades lúdicas como os jogos não se constituem apenas em divertimento ou gasto de energia, mas contribuem de forma decisiva no desenvolvimento intelectual do indivíduo. Ao fazerem parte do cotidiano das crianças, tornam-se instrumentos motivadores do seu processo de aprendizagem, além de possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades.

Com o olhar piagetiano, vemos os jogos mais significativos por consequência do desenvolvimento da criança, que passa a construir e reinventar as coisas, o que força a uma adaptação. Desse modo, com o avanço do seu desenvolvimento, a criança sintetiza valores e princípios, assimila, acomoda e progressivamente constrói novos conhecimentos.

O jogo tem como características marcantes ser voluntário, sério (ainda que evoque o mundo do faz-de-conta), desinteressado, distinto da vida, poder ser repetido e criar uma nova ordem ao mesmo tempo em que é ordem. (HUIZINGA, 2007)

O jogo é também considerado como um fenômeno cultural que perpassa atividades físicas, biológicas e psicológicas e prepara as crianças e os adolescentes para uma vida madura, simulando atividades, posturas e atitudes presentes na vida adulta. O jogo tem um aspecto fascinante que envolve os participantes e todos à sua volta, possibilitando uma viagem imaginária que desperta várias emoções como o medo, a ansiedade, a alegria, o prazer, etc. (KISHIMOTO; LUCKESI, 2000)

Para Vigotsky (1984, p. 125), "O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas".

Percebemos, então, que mesmo os chamados jogos com regra puros contêm uma situação imaginária e que a criança se comporta como ela mesma imagina; ela segue as regras provenientes da própria situação imaginária.

Quando nos referirmos ao conceito de jogo, não podemos deixar de associá-lo a movimento e a competição dentro de uma visão abrangente. As pessoas quando jogam sempre utilizam várias formas de movimento para expressar suas jogadas e esses movimentos estão diretamente ligados às regras do jogo. Quanto a competição, sua validade consiste em estimular os participantes do jogo a buscar novas estratégias, visando ganhar a partida. Esta conjuntura contribui para a conscientização de que é importante aprimorar o raciocínio e a rapidez nas ações. A competição mexe diretamente com o emocional dos participantes e dos expectadores, prende a atenção durante todo o tempo do jogo e transforma aquela atividade "jogo", por mais simples que seja, numa atração contagiante e motivadora para todos. (KISHIMOTO, 2007)

A criança leva muito a sério o ato de jogar, de seguir as regras, tornando o jogo uma atividade de muito valor. Quando a criança joga não está preocupada com a aquisição de conhecimentos ou o desenvolvimento de outra habilidade física ou mental; ela está simplesmente disposta a se divertir com o andamento do jogo, uma vez que o jogo não funciona só com o esperado; ao contrário, depende muito de quem joga, como se joga e onde se joga, bem como de fatores internos e externos no decorrer da partida, da motivação pessoal e do comportamento dos jogadores participantes. Neste contexto, o jogo sempre está relacionado com o inesperado, com a surpresa, com o desconhecido, constituindo-se, assim, em um atrativo motivador para os jogadores. (HUIZINGA, 2007)

O jogo proporciona um mundo lúdico em que tudo é possível. Todavia, esse mundo imaginário contém algumas regras a serem seguidas, que são constantemente dribladas pelos jogadores, em busca de soluções imediatas para as situações de jogo que são vivenciadas. Nesse mundo do jogo, a imaginação do jogador aflora de maneira ilimitada, transborda suas emoções trazendo alegrias ou tristezas. Mesmo assim, não perdem o significado fantasioso e mágico do brincar, do jogar. O erro ou o acerto durante o jogo tornam-se constantes à medida que as jogadas são efetuadas a partir de estratégias definidas pelos próprios jogadores. Errar ou acertar é o que menos conta; o importante são as várias tentativas de chegar ao resultado desejado de forma rápida e eficiente, utilizando-se do erro não como o fim das possibilidades, mas como um novo olhar em busca de um caminho diferente para chegar ao objetivo final com sucesso e satisfação. (HUIZINGA, 2007)

Os jogos como atividades lúdicas e de aprendizagem promovem a socialização e ajudam a criança a se desenvolver, a conviver com outras crianças, a respeitar os limites de cada um, a obedecer a regras predeterminadas, a expressar sua independência e autonomia, mesmo que vigiada de perto pelos adultos (CHATEAU, 1987), a construir um movimento de troca de experiências que fortalece suas aspirações tanto no âmbito afetivo como no âmbito social e cognitivo. Essas habilidades são muito importantes para a aprendizagem de conceitos matemáticos, daí o pressuposto que temos de utilizar os jogos como atividades de aprendizagens nesta área.

Autores como Kamii e Devries (1991) referendam a função pedagógica dos jogos que vem, ao longo do tempo, sendo admitida e enfatizada. Novas formas de ensinar requerem atividades que movimentem o corpo e a mente de uma forma prazerosa e livre, exercitando a autonomia das crianças. Partindo do concreto para a abstração, os conceitos matemáticos podem ser assimilados e compreendidos pela criança com mais facilidade se mediados pelo jogo que se orna uma ponte eficaz nesse processo.

O jogo, determinado por suas regras, estabelece um caminho que vai da imaginação à abstração de um conceito matemático, estabelecendo uma ação reflexiva que possibilita a resolução de problemas. A ação de brincar, de jogar, e a liberdade de mergulhar na imaginação proporcionam às crianças ampliarem suas habilidades conceituais e desenvolverem seu raciocínio lógico-matemático. Ao ser introduzido no âmbito escolar, os jogos necessitam apresentar uma intenção pedagógica. No caso específico da Matemática, devem proporcionar ao educando informações sobre a linguagem matemática e estarem relacionados com um conteúdo matemático.

RELATANDO UMA EXPERIÊNCIA PARTICULAR

Com o objetivo de analisar práticas pedagógicas usadas pelas educadoras da Escola Municipal Cláudio Manoel da Costa, associadas ou não aos jogos como atividades lúdicas e de aprendizagem, seguindo-se as observações e entrevistas, como referenciamos anteriormente, usamos a técnica de grupo focal e resgatamos as suas histórias como aprendizes.

Para a Educadora 1, a Matemática que estudou no Ensino Fundamental era um tabu, só aprendia aqueles alunos considerados acima da média, e ela, embora não compreendesse as operações, sempre as repetia

corretamente. Também a Educadora 4 admitiu nunca ter sido boa nos cálculos, apesar de obter notas satisfatórias. Para ela, as aulas de Matemática eram sempre cercadas de medo.

As Educadoras 2 e 3 admitiram que foram boas alunas, dedicadas, gostavam de fazer os exercícios propostos pela professora e por conseguinte nunca tiveram problema para aprender Matemática, obtendo boas notas. A Educadora 5 admitiu que a Matemática era a disciplina que mais gostava e, embora tivesse medo de sua professora, saía muito bem nas resoluções dos exercícios.

Sobre o ensino da Matemática de quando eram crianças, todas as educadoras admitem que as tarefas só reproduziam modelos, exigiam apenas repetição, memorização, nunca os professores procuravam estimular o pensamento chegando até a impedir questionamentos das crianças e por conseguinte lhes embotava o raciocínio. A reprodução de conceitos e aplicação de regras era o objetivo maior e dentro do contexto escolar e o medo era respaldado pelos altos índices de reprovação.

Quando surgiu a temática Jogos durante o Grupo Focal, as Educadoras 1 e 3 admitiram que os jogos são atividades muito interessantes, mas que dão muito trabalho. Para elas, os jogos são atividades apenas para descontração e que os alunos não vão relacionar o que aprendem jogando com os conteúdos trabalhados nas aulas de Matemática. Mas as Educadoras E2, E4 e E5 apresentaram opiniões diferentes. Segundo elas, os jogos podem desencadear aprendizagem, além de divertir. Depreendemos dessas opiniões que o ensino da Matemática ainda mantém uma tendência tradicional que privilegia o exercício e a memorização.

Ao questionarmos sobre o ensino da Matemática tradicional e o ensino da Matemática construtivista, constatamos que as educadoras formam dois grupos distintos: as que acreditam na manutenção do ensino tradicional da Matemática e as que apostam nas mudanças. Para as Educadoras 1 e 3, a melhor forma de trabalhar a Matemática ainda é a tradicional, posto que as inovações, os novos métodos e técnicas de ensino, bem como os jogos são apenas uma roupagem nova para as aulas que não funcionam pedagogicamente. Mas as educadoras 2, 4 e 5 acreditam que o ensino da Matemática de forma tradicional está com os dias contados. Em suas percepções, as atividades lúdicas, principalmente os jogos, ajudarão muito no entendimento, além de acelerar o pensamento, a cognição.

No decorrer do grupo focal, pudemos ampliar a percepção de todas sobre o ensino da Matemática, além de estimular a discussão e a per-

cepção da importância da inclusão do jogo para a construção de conceitos matemáticos. Em seguida, nossa intervenção na Escola Municipal Cláudio Manoel da Costa consistiu em propor que as educadoras utilizassem jogos em suas aulas de Matemática.

SUGESTÕES DIDÁTICAS: UMA CONTRIBUIÇÃO

Tomando por base as dificuldades encontradas pelas educadores do Ensino Fundamental nas séries iniciais na área de Matemática na escola foco da pesquisa, elaboramos e apresentamos um caderno de sugestões didáticas para o ensino-aprendizagem da construção de conceitos matemáticos através de jogos.

A proposição que fazemos foi inspirada em Dante (1998) para quem a criança necessita desenvolver algumas habilidades como: classificação, seriação, simbolização, correspondência para compreender e assimilar a sequência numérica dos números naturais, e, consequentemente, aprender as quatro operações fundamentais da Matemática, desde a pré-escola (educação infantil). Sabemos, contudo, que essas habilidades não são trabalhadas nesse início da vida escolar, e para minimizar as futuras dificuldades que poderão ser apresentadas pelos educandos nas séries seguintes, organizamos alguns jogos que poderão auxiliar para os educandos a uma compreensão maior e mais prazerosa dos conceitos nesta área. Muitos desses jogos podem ser do conhecimento dos educadores, pois são apresentados em vários manuais e livros didáticos, porém os que apresentamos culminando nosso estudo foram organizados baseados no desenvolvimento de algumas habilidades fundamentais na construção do conceito matemático.

A criança, ao longo do seu desenvolvimento, começa a elaborar os conhecimentos matemáticos, ao brincar, ao formar coleções de objetos ou brinquedos, ao representar simbolicamente objetos ou atitudes, ao representar e comparar quantidades, sempre correlacionando com o seu cotidiano, como os números de documentos, da sua residência, de celular, de telefone, datas comemorativas, como Carnaval, São João, Natal, ou aniversários são alguns exemplos que ratificam a presença da Matemática no nosso dia a dia.

Contudo, esse conhecimento social precisa ser ampliado para formar um conhecimento matemático coerente de número e, posteriormen-

te, suas relações e aplicações nas operações fundamentais. Nesse momento, os materiais concretos auxiliam os educandos na aprendizagem de maneira mais significativa dos conteúdos.

Segundo Piaget e Szeminska (1981), o conceito operatório de número é organizado a partir da composição de duas noções lógicas: a classificação e a seriação, que se estabelecem concomitantemente. Por exemplo, quando a criança reúne ou ordena objetos existe uma coordenação simultânea dessas habilidades.

Como a Matemática é uma ciência cumulativa, em que os conteúdos anteriores servem de base para os conteúdos seguintes, essas habilidades são fundamentais não só na pré-escola, mas também ao longo na vida escolar ou mesmo nas aplicações dos conceitos matemáticos no cotidiano. Como exemplo, podemos destacar que a habilidade de classificação é fundamental para o entendimento dos conjuntos numéricos, partindo dos conjuntos nos números naturais, para o conjunto dos números inteiros; em seguida, o conjunto dos números racionais, depois para o conjunto dos números irracionais, para enfim, chegar ao conjunto dos números reais e mais à frente conhecer o conjunto dos números complexos. A habilidade de sequência está presente em quase todos os conteúdos matemáticos, como nos conjuntos numéricos, nas progressões aritméticas e geométricas, etc.

A simbolização se faz presente desde a representação decodificada de quantidades, medidas, proporções, sinais, etc. auxiliando no entendimento da linguagem matemática e sua interpretação na língua materna. A correspondência é uma habilidade que o indivíduo aplica em quase todas as situações matemáticas, tais como a correspondência biunívoca, um a um, a correspondência usual, a correspondência entre o domínio e a imagem dos conjuntos, das relações e das funções, sua representação gráfica, etc.

Tomando como base a importância das habilidades de classificação, sequenciação, simbolização e correspondência para a construção do conceito matemático, apresentamos sugestões de jogos como atividades lúdicas que podem contribuir decisivamente para o aprendizado nessa área.

JOGOS PARA DESENVOLVER A HABILIDADE DE CLASSIFICAÇÃO

A habilidade de classificação começa na criança a partir da fala. Na sua interação com o meio ambiente, estabelece relações com os objetos

aprendendo nomes, observando formas e quantidades, mesmo de uma maneira ainda bem elementar; através do manuseio ou contato com os objetos, as crianças começam a formar conjuntos por meio de um atributo comum. Essa habilidade de classificação pode ser estimulada pelos educadores ao solicitar que as crianças, por exemplo, formem conjuntos de lápis, de canetas, cadernos, observando as formas, ou cores, ou observar animais de duas ou quatro patas, etc. Esse processo não é muito simples, pois à medida que a criança vai classificando, começam a surgir novos atributos como, por exemplo, conjuntos de lápis grafite e conjunto de lápis coloridos, animais de duas patas e animais de duas patas e que voam. Aparecem, assim, dificuldades na compreensão dos critérios de inclusão de classes e na relação de compreensão com o universo.

Lalande (1999) definiu classificação como repartição de um conjunto de objetos, num certo número de conjuntos parciais coordenados e subordinados: classificar e ordenar observando características comuns, separar por grupos, e essa habilidade ajuda a criança a compreender melhor os conceitos matemáticos.

Quando a criança identifica os nomes de objetos, estabelece uma ação complexa, pois, além de memorizar a palavra, necessita desenvolver a capacidade para assinalar semelhanças e diferenças entre os objetos, para então, perceber, por exemplo, que uma casa é diferente de um apartamento, porém os dois são imóveis de moradia, tendo algumas semelhanças e algumas diferenças que permitem em uma classificação estarem no mesmo conjunto ou não.

O objetivo dessa classe de jogos que podem ser construídos pelos educadores ou pelas próprias crianças, usando materiais como: papel ofício, cartolina, cola, régua, madeira, isopor, sucatas de vários tipos, massa de modelar, etc. consiste em resolver situações-problemas, envolvendo classificação: Jogo dos conjuntos; Jogo dos numerais; Jogo das carteiras; Jogo de pega vareta.

JOGOS PARA DESENVOLVER A HABILIDADE DE SEQUÊNCIA

A habilidade de sequência estabelece uma relação direta com a seriação. Ressaltamos que a sequência não está diretamente ligada a critérios preestabelecidos de ordem crescente ou decrescente, já para a seriação esse critério é fundamental. Na seriação, a criança ordena segundo um

atributo, como colocar objetos de um determinado conjunto por ordem de tamanho, do menor para o maior ou vice-versa.

Segundo Flavell (1975, p. 20), para Piaget, "[..] embora a sequência seja considerada invariante, a idade em que aparece um dado estágio pode variar consideravelmente". As sequências acompanham todo o processo de construção dos conceitos matemáticos. Mesmo não atendendo a uma regra única, pois cada indivíduo apresenta uma maturidade cognitiva diferente. Os conteúdos matemáticos são construídos e estão organizados obedecendo a uma sequência.

Atividades de sequência como: um cartão vermelho, um azul, um vermelho, um azul... Ou, um triângulo, um círculo, um triângulo, um circo... Tem um padrão de regularidade e encontrar o critério da sequência significa encontrar o que se repete. A criança, em contato com várias atividades dessa natureza, construirá com mais facilidade o conceito de número e, posteriormente, compreender e aplicar as quatro operações fundamentais da Matemática.

Depreendemos, pois, que o conceito de número não é ensinado na escola, mas, sim, construído pela criança, sendo a função do educador auxiliar nessa construção.

As operações podem ser apresentadas inicialmente com atividades de conjunto de objetos, acrescentando ou retirando elementos e em seguida observar os novos conjuntos formados. Através de materiais concretos, a criança poderá compreender melhor os objetos, operacionalizando os mesmos, de maneira que entenda os conjuntos construídos e as operações realizadas.

Assim, promover experiências que desenvolvam a habilidade de seriação para resolução de situações-problema é o objetivo dessa classe de jogos: Jogo dos oito números mágicos; Jogo do quadrado mágico; Jogo do relógio; Jogo do coelhinho guloso; Jogo corrida do século; Jogo liga-ponto.

JOGOS PARA DESENVOLVER A HABILIDADE DE SIMBOLIZAÇÃO

A habilidade de simbolização é exclusiva da espécie humana, e corresponde à capacidade de representar uma experiência de forma verbal ou não verbal. Os símbolos são fundamentais na construção do conceito matemático, visto que a linguagem matemática é toda representada

simbolicamente, através do numeral, dos sinais, dos gestos, das medidas, quantidades, etc., esses símbolos facilitam a compreensão e a comunicação.

Atividades que proporcionem a criança realizar a leitura do símbolo e representar a ideia expressa, tais como: representar cartaz do tempo, usando símbolos, sinais de positivo ou negativo utilizando o polegar, placas de sinais de trânsito, para representar a ação, sinais para representar as operações, etc. são de grande importância na construção do conceito matemático e proporciona uma compreensão mais rápida, facilitando a aprendizagem.

Para Hiebert (1988), símbolo significa entidades que representam ou tomam o lugar de qualquer coisa diferente podem assumir uma variedade de formas, desde objetos concretos a marcas escritas no papel.

A simbolização é de suma importância no ensino da Matemática, pois é através dos símbolos que entendemos a linguagem matemática. Os símbolos estão presentes em todos os conceitos nesta Ciência, facilitando a sua compreensão. Desenvolver situações-problema envolvendo jogos de simbolização para melhor compreensão dos conceitos matemáticos é o objetivo dessa classe de jogos: Jogo do dominó; Jogo do tangram; Jogo caça ao tesouro; Jogo das frações; Jogo operações com dados; Jogo quebra-cabeça das operações; Jogo do anagrama.

JOGOS PARA DESENVOLVER A HABILIDADE DE CORRESPONDÊNCIA

A habilidade de correspondência é de suma importância na construção dos conceitos matemáticos, pois amplia os horizontes das crianças que, ao relacionarem objetos semelhantes ou de mesma utilidade, começa a intuir conceitos mais complexos.

A correspondência pode ser correspondência biunívoca ou usual. A correspondência biunívoca é também chamada um a um, ou seja, quando relaciona um objeto de um conjunto ou grupo a outro objeto de outro, sendo que cada elemento do primeiro conjunto ou grupo deverá corresponder a um e somente um elemento do segundo conjunto ou grupo.

A correspondência usual é a que estabelece entre os elementos uma relação de utilidade. Os objetos podem ser relacionados entre os conjuntos ou grupos pelo uso, tamanho, cor, etc.

Podemos propor atividades simples de correspondência tais como: chaves e cadeados, moeda e cofrinho, lápis e caderno, dado e cubo de gelo, xícaras e pires, meninos e bonés, cães e ossos, etc. Em cartazes com figuras para serem ligados.

Para Caraça (1989, p. 7):

> A operação de fazer corresponder baseia-se na idéia de correspondência que é, sem dúvida, uma das idéias basilares da Matemática. Por outras palavras podemos dizer que a contagem se realiza fazendo corresponder, a cada objeto da coleção, um número da sucessão natural.

A habilidade de correspondência é muito importante para a construção do conceito de número, visto que toda vez que realizamos contagem estamos associando quantidade ao símbolo. Interagir com jogos que envolvam correspondência objetivando resolução de problemas matemáticos para auxiliar no desenvolvimento cognitivo, é o objetivo maior dessa classe de jogos: Jogo futebol das operações; Jogo das caixas de fósforos; Jogo das varetas; Jogo tabuada divertida; Jogo batalha das contas; Jogo tiro ao alvo;

JOGOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação é um dos grandes problemas que envolvem o ensino da Matemática, provocando medos e ansiedade nos educandos. Atualmente, os jogos são utilizados pelos educadores como instrumento de avaliação, pois agrada e promove a aprendizagem, e podem ser trabalhados em grupo ou individual. Os jogos desenvolvem nos educandos suas emoções, pensamentos, aprendizado, seu agir e espírito investigativo.

A utilização de jogos como instrumento de avaliação tende a melhorar o processo ensino-aprendizagem e proporcionar ao aluno uma maneira lúdica nesse processo. Conforme Silveira (1998, p. 2):

> [...] os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importantes é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação. [...] um método eficaz que possibilita uma prática

> significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência.

Os jogos proporcionam um momento de liberdade, que desencadeia várias emoções que vão desde a alegria na vitória até mesmo a decepção na derrota. Contudo, desperta a autonomia e ajuda na construção e aprendizado dos conceitos.

As atividades lúdicas, "jogos" podem ser um instrumento valioso no processo de avaliação em Matemática, que auxiliam os educadores no desenvolver do seu trabalho e os educandos na tarefa de aprender.

O objetivo desta classe consiste em aplicar jogos envolvendo classificação, seriação, simbolização e correspondência para avaliação de habilidades cognitivas na resolução das quatro operações fundamentais da Matemática: Jogo aranha assassina; Jogo triângulos amigos; Jogo dos quadrados amigos; Jogo da roleta; Jogo sempre doze; Jogo do 1,2,3; Jogo memória diferente; Jogo bingo das operações; Jogo baralho das operações; Jogo da árvore; Jogo mão no gatilho; Jogo rinha de galo; Jogo do boliche; Jogo da caixa surpresa; Jogo do ábaco; Jogo da bola.

Diante do quadro apresentado aos educadores, fazemos a proposta que reflitam sobre a importância dos jogos no ensino da Matemática, não só como uma atividade lúdica, mas também de construção de conceitos. As crianças através da ação e seu envolvimento no jogo terão a possibilidade de compreender e aplicar os conceitos matemáticos, não como uma mera exigência do programa escolar, mas com um sentido e uma utilidade no seu dia a dia.

CONSIDERAÇÕES QUASE CONCLUSIVAS

Do exposto, fruto da pesquisa que resultou em nossa dissertação de mestrado (MATTOS, 2009), depreendemos que o ensino da Matemática necessita de uma reformulação urgente e que a escola, educadores, educandos e sociedade precisam se unir para atender o objetivo de fazer da Matemática no contexto escolar um processo que desenvolva o raciocínio lógico-dedutivo para a resolução de problemas, e que seja ao mesmo tempo prazeroso e útil.

Com este estudo não pretendemos esgotar as discussões sobre a importância do uso dos jogos no Ensino da Matemática; quisemos, apenas, ressaltar alguns aspectos importantes na relação entre o uso de jogos e o ensino da Matemática.

Este estudo reforçou o que já observávamos: os jogos quando são utilizados em sala de aula apenas se expressam como atividades de exercício e não como atividades capazes de estimular a construção de conceitos matemáticos. Os educandos percebem os jogos exclusivamente como uma atividade de recreação e os educadores, na maioria das vezes, não conseguem correlacionar a atividade lúdica com a construção de conceitos.

Atrelar a ludicidade ao trabalho pedagógico nem sempre é fácil para os professores acostumados a programas extensos, metodologia prescritiva e avaliação tradicional. Muitos professores se sentem inseguros e temerosos da perda do controle da disciplina na sala de aula por conta da espontaneidade, alegria e diversão que estão presentes no processo de jogar das crianças.

Contudo, concluímos com as professoras que participaram da pesquisa que embora não seja possível transitar da situação que nos encontramos, de um ensino da Matemática de forma tradicional e sem reflexão para um ensino construtivo de uma hora para outra, é mister que acreditemos que as atividades lúdicas como os jogos podem ser decisivas nessa transição.

Lembramos, ainda, que essa transformação do ensino da Matemática só se efetuará verdadeiramente com a participação de todos os envolvidos no sistema educacional, com a participação da família e referendo da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRENELLI, Rosely Palermo. *O jogo como espaço para pensar*: a construção de noções lógicas e aritméticas. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CARAÇA, Bento de Jesus. *Conceitos fundamentais da matemática.* 9. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1989.

CARRAHER, Terezinha. *Na vida dez, na escola zero.* São Paulo: Cortez, 1993.

CHATEAU, Jéan. *O jogo e a criança.* São Paulo: Summus, 1987.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática.* São Paulo: Ática, 1998.

DANTE, Luiz Roberto. *Didática da matemática na pré-escola.* São Paulo: Ática, 1998.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. "Menina não entra", "menina não pode" – o lúdico na construção da identidade. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana,* São Paulo, v. 9, n. 1, p. 57-69, 1998.

FLAVELL, John H. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget.* São Paulo: Pioneira, 1975.

FRAGA, Maria Lucia. *A matemática na escola primaria:* uma observação do cotidiano. São Paulo: EPU, 1988.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. *Matemática escolar e matemática da vida cotidiana.* Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

HIEBERT, James. A theory of developing competence with written mathematical symbols. *Educational Studies in Mathematics*, n. 19, p. 333-355, Aug. 1988

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens:* o jogo como elemento de cultura. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KAMII, Constance; DEVRIES, Retha. *Jogos em grupo na educação infantil:* implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

______; DECLARK, Georgia. *Reinventando a aritmética*: implicações da teoria de Piaget. 18. ed. Campinas: Papirus, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Diferentes tipos de brinquedoteca. In: FRIEDMANN, Adriana. *O direito de brincar*: a brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 1998. p. 53-63.

______. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2007.

______. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.

______; LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neoroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.). *Ludopedagogia.* Salvador: UFBA/FACED, 2000. p. 9-41.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MACHADO, Nilson José. *Matemática e língua materna.* São Paulo: Cortez, 1991.

MATTOS, Robson Aldrin Lima. *Jogo e matemática*: uma relação possível. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

______. *A formação do símbolo na criança*: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.

______; SZEMINSKA, Alina. *A gênese do número*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

SILVEIRA, Sidnei Renato; BARONE, Dante Augusto Couto. *Jogos educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos.* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Instituto de Informática, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

A organização dos espaços de ensinar e aprender nas instituições de educação infantil

Cláudia Celeste Lima Costa Menezes

> É do cultivo dado à infância, da sua direção nos primeiros anos, que advirá a formação do caráter e da mentalidade da geração que nos há de suceder.
>
> Antonio Caetano de Campos

INTRODUÇÃO

Os estudos recentes sobre educação infantil demonstram que estão sendo ampliadas as preocupações e ações para com este segmento da educação, tanto por parte da ciência como do setor sociopolítico. Tem-se percebido os diversos pesquisadores da área se aprofundando nas investigações sobre o desenvolvimento infantil em seus diferentes aspectos, porém a relação espacial tem sido ainda pouco discutida e valorizada. É importante ressaltar que este estudo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada *A organização dos espaços de ensinar e aprender numa escola de educação infantil do município de Jequié – Bahia,* sob a orientação da professora Celma Borges Gomes[1]. A referida pesquisa teve como objetivo analisar a organização dos espaços de ensinar e aprender das escolas de educação infantil e diagnosticar a sua interferência no processo educativo.

O processo histórico e político da educação infantil demonstra que, durante muito tempo, não se acreditava na possibilidade de se estabelecer

[1] Profa. Dra.Celma Borges Gomes é psicóloga, mestre em Educação, doutora em Sociologia e professora associada I do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Educação, Faculdade de Educação da UFBA.

espaços de aprendizagens com crianças de 0 a 6[2] anos em instituições escolares. No Brasil, até quase o final do século XX, as crianças que frequentavam creches e pré-escolas tinham um atendimento de caráter assistencialista e compensatório. Não se exigia dos educadores que prestavam atendimento a essas crianças uma formação específica, portanto, bastava ter afinidade para ser "educador" de crianças. Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, no seu artigo 62, preconiza que os docentes de educação infantil devem ser formados em cursos de nível superior, admitindo como formação mínima o nível médio – modalidade normal.

Apesar das conquistas no campo da educação infantil em termos legais, políticos, teóricos e metodológicos, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1991), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (RCNEI) (BRASIL, 1998), o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) e o Fundo da Educação Básica (FUNDEB) (BRASIL, 2007), percebe-se ainda que permeiam nos espaços educativos infantis os resquícios de todas as contradições apresentadas durante séculos, fazendo-se necessário ampliar as discussões acerca da importância da organização adequada dos espaços de aprender e ensinar das instituições de educação infantil.

A LDB nº 9.394/96 legisla que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica destinada às crianças de 0 a 6 anos de idade, com o objetivo de proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar infantil, seu desenvolvimento físico, motor, intelectual, emocional, moral e social. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90) afirma que a criança tem direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoa humana em processo de desenvolvimento. Toda criança se configura, portanto, como sujeito de direitos civis, humanos e sociais. A garantia desses direitos consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças.

Dessa forma, o contexto legal brasileiro nos direciona para uma prática educativa infantil de qualidade, fazendo-se necessário, portanto, abrir espaços para discussões que priorizem a organização dos espaços de

---

[2] Com o ensino fundamental de nove anos é considerado educação infantil 0 a 5 anos. Porém, neste texto, quando se refere às leis e documentos anteriores, mantém-se 0 a 6 anos.

ensinar e aprender das instituições de educação infantil e refletir sobre sua interferência na prática pedagógica, no desenvolvimento infantil e na aprendizagem da criança. Assim, estaremos contribuindo para assegurar os direitos legais, civis e sociais da criança.

No decorrer da história da educação, os espaços escolares foram se constituindo de formas diferenciadas, atendendo aos anseios políticos, históricos, culturais e sociais de cada época, a fim de "cumprir" as funções sociais da escola. Vale salientar que os espaços escolares estão em constante diálogo com os espaços sociais, pois são elementos centrais no processo de construção do sujeito, possibilitando a internalização das representações sociais.

A dimensão espacial da ação educativa, tomada como objeto de pesquisa, é relativamente nova. Alguns historiadores da educação atribuem ao espaço escolar lugar de destaque no processo de construção do conhecimento. Historicamente, o espaço escolar delimita o caráter político-pedagógico da instituição educativa. As preocupações educacionais sempre estiveram voltadas para uma política escolar mais ampla, para os aspectos ideológicos e legais, para os conflitos e lutas pelo poder, para o papel do Estado na educação e para a formação dos sistemas nacionais de educação. Pouco ou quase nunca se analisa a política escolar, ou seja, as instituições educacionais como centro de decisão e poder, de conflitos individuais e coletivos.

A construção espacial das escolas é desvinculada da prática pedagógica. Políticas públicas responsáveis pelo processo organizacional, político e administrativo das instituições educacionais não dão atenção à organização dos espaços educativos, principalmente aos espaços de educação infantil. Em muitas situações, os municípios alugam casas, garagens e galpões para transformar em espaços de ensino e aprendizagem. Ao observar a construção/organização espacial das escolas públicas de educação infantil do município estudado, percebe-se claramente uma preocupação maior com a "quantidade" do ensino. As narrativas dos professores deixam claras as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem quando afirmam: "Não é fácil trabalhar com esta quantidade de crianças neste espaço tão pequeno e quente; Não sei mais o que fazer, estes meninos não aprendem nada; Estes meninos são tão danados!"

Diante disso, surge um questionamento que direcionou a problemática central da pesquisa: A forma como são organizados e geridos os espaços escolares das instituições de educação infantil interfere nos pro-

cessos de ensino e aprendizagem? Essa questão apontou possibilidades investigativas que esta pesquisa explorou: A construção e a organização espacial das escolas de educação infantil interferem no processo ensino e aprendizagem? A forma como são organizados e geridos os espaços de ensinar e aprender contribuem para a (in)disciplina do aluno? Políticas públicas voltadas para a construção/organização dos espaços educacionais ampliariam a qualidade da educação infantil?

Para assegurar a qualidade dos seus resultados, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a organização dos espaços de ensinar e aprender das instituições de educação infantil e diagnosticar a sua interferência no processo de aprendizagem. Com a intenção de responder as questões norteadoras da pesquisa científica, foram traçados os seguintes objetivos específicos: analisar a arquitetura e a organização das instituições de educação infantil do município em estudo; identificar a concepção dos professores de educação infantil acerca dos espaços de ensinar e aprender e da sua interferência na (in)disciplina do aluno; identificar as políticas públicas do município analisado voltadas para o processo de ensino e aprendizagem da educação infantil, analisando a interferência na qualidade da educação.

Com os resultados da construção desse conhecimento, estamos colaborando com o desenvolvimento da educação infantil local e regional, possibilitando um olhar específico para este segmento da educação tão abandonado pelos órgãos competentes e tão carentes de políticas públicas que deem suporte à construção, organização e gestão dos espaços de ensinar e aprender das crianças.

OS ESPAÇOS DE ENSINAR E APRENDER DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

A educação infantil é uma atribuição institucional, com uma especificidade própria, diferenciada da família, da escola formal e do orfanato, com objetivos direcionados para o desenvolvimento das atividades que envolvam saúde, cuidado e educação das crianças. Portanto, cabe aos sistemas de ensino definir normas de gestão democrática dos estabelecimentos públicos de educação infantil, procurando atender aos princípios da participação dos profissionais da educação, da família e da comunidade na elaboração e execução do projeto pedagógico da instituição.

Nesse sentido, é válido ressaltar que uma educação infantil de qualidade exige uma política nacional de educação infantil e uma política de formação de seus profissionais, para que seja assumido com responsabilidade o nosso papel social e para que as crianças possam de fato usufruir os seus direitos. Para tanto, alerta Kramer (2006, p. 400):

> Para isso, destinação de recursos públicos, ética, vontade política e respeito à liberdade são fundamentais. Uma política nacional se concretiza por ter diretrizes, recursos e dados. No Brasil só teremos uma política nacional de educação infantil e uma política de formação de seus profissionais quando estes três elementos estiverem disponíveis, forem transparentes e implementarem programas de ação.

Ao analisar os modelos de arquitetura escolar, percebemos que até mesmo os arquitetos envolvidos com as construções escolares deveriam ser antes de tudo educadores, pois assim teriam uma visão mais ampla do processo educacional e compreenderiam a influência dos espaços educativos na prática pedagógica e na construção do saber. A construção espacial das escolas e a organização desses espaços indicam uma preocupação maior com a "quantidade" do ensino, desvinculado do processo global de construção do conhecimento.

Percebemos que a organização dos espaços escolares tem objetivado reforçar a função disciplinadora da escola. Algumas escolas de educação infantil utilizam até mesmo a "cadeira do pensar" ou "cantinho da disciplina". Estas são formas de pôr a criança de castigo. É comum ouvir dos professores "se continuar com danação, a tia vai lhe colocar na cadeira do pensar". Foucault chama isso de "docilização do corpo" pelo poder da disciplina.

Possuindo a educação infantil duas funções indispensáveis e indissociáveis: cuidar e educar exige-se que a proposta pedagógica das creches e pré-escolas leve em consideração o grau de desenvolvimento das crianças, a diversidade cultural, os conhecimentos universais, o regime de atendimento integral e parcial e os espaços educativos. Para Ostetto (2000), quando o espaço infantil está adequadamente organizado, com propostas diferenciadas e situações diversificadas, ampliam-se as possibilidades de exploração e pesquisa infantis, exercita-se a autonomia, a liberdade, a iniciativa e a livre escolha das crianças.

Não é possível conceber um currículo de educação infantil sem pensar nos espaços destinados à aprendizagem das crianças. Analisar os espaços das instituições infantis é imprescindível para a construção de uma proposta pedagógica que vise à qualidade do desenvolvimento biológico, psicológico, cognitivo, afetivo e social da criança. Dessa forma, o espaço físico e sua organização são fundamentais para o desenvolvimento e crescimento da criança e por isso exige planejamento por parte dos responsáveis pela educação infantil. Vale ressaltar que os espaços são repletos de significados para as crianças e a forma como são organizados e geridos desperta diversas reações e sentimentos, tais como alegria, desejo, irritação, peraltice, tranquilidade, curiosidade, indisciplina, etc.

Nessa vertente, compreendem-se os espaços de cuidar e educar como partes integrantes do currículo e que representam uma forma de linguagem, a qual deve ser valorizada na proposta pedagógica da educação infantil. Os espaços educativos devem ser preenchidos por atividades diversificadas que provoquem o estímulo mental, o raciocínio lógico, a criatividade e a construção de aprendizagens significativas, possibilitando à criança o acesso aos bens culturais historicamente acumulados.

Para que se possa assumir uma postura de compromisso com a educação das crianças pequenas, é necessária uma preocupação voltada para o planejamento das ações pedagógicas, tanto para creches quanto para pré-escolas. As ações dos profissionais envolvidos com a educação das crianças precisam ter intencionalidade e qualidade. Ostetto (2000, p. 175) assevera: "Na intencionalidade do trabalho reside a preocupação com o planejamento".

Ostetto (2000, p. 178) reforça os seus argumentos afirmando:

> Como um processo reflexivo, no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações e problemas e indo em busca das causas. Vai aprendendo a caracterizar o problema para, aí sim, tomar decisões para superá-los. O ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade.

De acordo com o *Referencial curricular nacional para a educação infantil* (BRASIL, 1998), as instituições de educação infantil devem promover espaços físicos e sociais organizados e seguros para que as crianças possam se sentir acolhidas e encorajadas a vencer desafios, favorecendo o

desenvolvimento global. A estruturação dos espaços escolares é elemento essencial na construção do projeto educativo, constituindo-se em poderoso auxiliar da aprendizagem. A gestão dos espaços infantis necessita de um planejamento consequente e de ações coletivas que envolvam toda a equipe de profissionais da escola, assim como toda a comunidade escolar.

O espaço da escola deve ser bem utilizado para não gerar insatisfação tanto para a criança quanto para o professor, precisa oferecer às crianças condições para o seu desenvolvimento pessoal e escolar. É necessário transformar o ambiente da creche e da pré-escola num espaço para as atividades lúdicas, reconhecendo, assim, a importância da ludicidade para a formação humana. Nesse sentido, é importante destacar o valor educativo do espaço do lanche, considerado até hoje por muitos profissionais como um momento de descanso para os professores, no qual a monitora sozinha é responsável. Ao contrário do que se pensa, é na hora do lanche que reside a oportunidade de o educador conhecer melhor a criança, pois é nesse espaço que ela expressa seus sentimentos e emoções, demonstra como andam suas relações inter e intrapessoais e até mesmo as relações familiares. O professor deveria utilizar este momento para estreitar as relações de afetividade entre ele e as crianças e ampliar a formação social infantil.

É imprescindível que haja uma sintonia entre os objetivos da proposta de trabalho do professor e a organização espacial da instituição infantil. A organização e a gerência dos espaços educativos devem ter uma intencionalidade, pois, quando não se definem as metas a serem alcançadas, corre-se o risco dos cantinhos da leitura, jogos e brincadeiras, plantinhas, casinha, supermercado, pintura, teatro, bem como, os cartazes, os varais, as figuras servirem de espaços poucos produtivos, que não incentivam a curiosidade, a imaginação e a criatividade e, às vezes, até atrapalham o processo do desenvolvimento infantil, impedindo a interação das crianças, provocando brigas, indisciplina e tumulto. Nesta perspectiva, assevera Oliveira (2007, p. 193):

> [...] o ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções. Funciona esse ambiente como recurso de desenvolvimento, e, para isso, ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado de que a criança dispõe.

Ao planejar as atividades para as crianças pequenas, o professor deve envolver num movimento interativo as diversas linguagens: verbal, corporal, lúdica, musical, plástica e, por que não espacial? O espaço é uma forma de linguagem silenciosa que tem grande influência no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Um espaço, se bem planejado, organizado e gerido com sabedoria e competência, abre as janelas para o pensamento e para a imaginação infantil, possibilitando a criatividade, a segurança e a autonomia da criança, oportunizando, assim, o seu crescimento, a sua socialização e a sua atuação no mundo. Rubiano e Carvalho (1996) enriquecem as afirmativas acrescentando que a organização adequada do ambiente educativo promove a identidade pessoal, oportuniza o crescimento cognitivo, motor e social e oferece confiança e conforto à criança.

Segundo Kramer (2006), não é possível educar e cuidar em situação precária. Ensinar e aprender demandam espaços que possibilitem, além de estudar e discutir valores, questionar, sugerir e assumir compromissos. Só é possível formar cidadãos nos mais diferentes espaços em que circulam conhecimentos e saberes. É preciso promover experiências com as diferentes linguagens/espaços: a arte em geral, a literatura, a música, o cinema, o teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas. Dessa forma, estaremos humanizando e compreendendo o sentido da vida para além da dimensão didática.

Kramer (2006, p. 399) adverte-nos:

> Uma formação de profissionais da educação infantil que contribua para a qualidade enfatiza a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade das crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo a que os adultos concebam a criança como ser histórico, social e cultural.

Alves e Sgarbi (2001) dão relevância ao tema em estudo, quando enfatizam a possibilidade/necessidade de entender o espaço como dimensão material do currículo. Para eles, as relações espaços/aprender/ensinar são incontestáveis nas múltiplas redes do cotidiano escolar, nas quais os conhecimentos são criados e trocados. Assim, compreende-se a interferência da organização dos espaços escolares no processo de ensino e aprendizagem, e percebe-se claramente a construção do conhecimento como um ato subjetivo, que acontece na coletividade e recebe influência direta das

relações espaciais em que a escola está inserida. É preciso reconhecer que os aspectos físicos do ambiente exercem impacto sobre os comportamentos das crianças, promovendo a (in)disciplina e/ou o (in)sucesso.

Para entender o conhecimento à luz de uma abordagem histórico-cultural, Góes e Smolka (1997) afirmam que é preciso compreender o ato de conhecer como um processo que se realiza na relação entre o sujeito cognoscente, o sujeito mediador e o objeto do conhecimento. Nessa perspectiva, pressupõe a existência de uma atividade estruturante e construtiva do sujeito, e o espaço escolar é entendido como fonte de influência no processo. A construção do conhecimento se dá nas relações intersubjetivas, na significação dos espaços educacionais e na interação social.

Nesse sentido, acrescentam Góes e Smolka (1997, p. 12-13):

> Na perspectiva dessa abordagem construtivista, a assimetria de funcionamento entre professor e aluno assume um caráter qualitativo, pois o que se aprende não espelha o que se ensina. Pressupõe-se o caráter ativo do sujeito na construção de conhecimentos, ao passo que o meio social é concebido como fonte de influência no processo. No que diz respeito ao contexto pedagógico atribui-se ao professor um papel de facilitador e encorajador, e recomenda-se a intensificação de experiências cooperativas entre parceiros.

Vivemos num mundo globalizado e em constante transformação, portanto, é preciso refletir o espaço escolar em todos os seus níveis, procurando explorar todas as suas possibilidades e potencialidades: espaços/tempos, espaços/lugares, espaços pessoais, espaços biopsicossociais, espaços políticos e culturais, espaços emocionais, afetivos e cognitivos, espaços como instrumentos eficazes da aprendizagem. Para Morin (2001), o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, cognitivo, social, afetivo e racional, e a sociedade comporta dimensões históricas, econômicas, sociológicas e religiosas. Dessa forma, o ser humano é complexo e multidimensional, logo, exige uma educação global e realizada em múltiplos espaços.

Compreendendo o conhecimento como um processo subjetivo de construção que acontece na coletividade, num determinado espaço histórico-cultural, social e político, podemos afirmar que as arquiteturas escolares são resultados de todo um processo histórico e do contexto político de cada época. O momento atual exige de nós, profissionais da educação,

uma revisão de conceitos preestabelecidos pela sociedade, pois estamos vivenciando um processo político democrático e um novo contexto educacional, no qual a construção do saber se dá além dos muros da escola. O espaço escolar nos moldes que temos já não atende às expectativas de uma nova geração e não colabora com a construção do conhecimento e com a formação do cidadão.

Nos estudos realizados por Viñao Frago e Escolano (1998), a educação possui uma dimensão espacial e temporal, a ocupação desse espaço se constitui como lugar. A diferença está em que o espaço se projeta e o lugar se constrói. A localização da escola é, por si mesma, uma variável decisiva do programa cultural e pedagógico comportado pelo espaço e pela arquitetura escolar. Nesse sentido, a arquitetura escolar deve ser vista como uma forma silenciosa de aprendizagem e de ensino.

Segundo Alves (1998), para discutir o espaço como dimensão material do currículo, faz-se necessário estabelecer a diferença/relação da escola tanto como lugar quanto como espaço. A escola é lugar porque é repleta de seres e objetos nominados, hierarquizados, e a escola é espaço porque é ocupada pelas ações e pelos sujeitos históricos.

Entendemos que o espaço escolar pode ser analisado como uma construção cultural que expressa e reflete a materialidade do currículo. No pensamento de Viñao Frago e Escolano (1998), o espaço-escola é um mediador cultural, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. Os espaços educativos estão dotados de significados e transmitem estímulos, conteúdos e valores a que chamamos de currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas normas como organização disciplinar. Para complementar, os autores acrescentam:

> O espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos. No quadro das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 26-27)

Compreendendo a escola como uma construção cultural, é urgente reorganizar os espaços das salas de aula, dos pátios, dos laboratórios de informática, de ciências, de vídeos, cantina, direção, secretaria,

biblioteca. Esse é o desafio do educador contemporâneo. Entender que se constrói o conhecimento para além dos espaços escolares é fundamental para que professores e alunos reconquistem o prazer de ensinar e aprender.

Para Arroyo (2004, p. 207), o espaço escolar é a materialização das concepções e práticas inovadoras de educar. Pensar a escola é pensar em um espaço, pois é nas relações e reações, nas vivências e convivências com esses espaços, que, juntos, professores e alunos se formam. A escola precisa repensar a organização do espaço em função da formação e do desenvolvimento do ser humano, percebendo o espaço como condição essencial para o ensino e a aprendizagem. Assim, salienta Arroyo (2004, p. 207):

> O espaço e o tempo escolares são a materialização e concreção das concepções e práticas modernas de educar. Quando a sociedade e as famílias, os alunos e os mestres pensamos a escola, logo pensamos em um lugar e em um tempo. Será na vivência, adaptação ou reação a esses espaços e tempos que nos formamos como profissionais da escola e como alunos.

Segundo o documento *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil* (BRASIL, 2006), o ambiente onde se processa o ensino e a aprendizagem das crianças pequenas deve ser organizado pelo professor junto com as próprias crianças, partindo do que considera importante para o desenvolvimento infantil e abrindo espaços para que cada criança possa propor, recriar, re-significar, explorar e transformar o que foi planejado. Esta forma de conduzir as atividades na educação infantil baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades expressas pelos pequenos, transformando-as em objetivos pedagógicos. É imprescindível alternar espaços-corredores com espaços-vivência para possibilitar uma dinâmica de encontros, trocas de experiências ou de descanso para as crianças, aproveitando também para funcionar como local de divulgação de informações e exposição de trabalhos.

Acreditamos que a adequada organização espacial das escolas de educação infantil possibilita a construção da identidade pessoal da criança, oportuniza o desenvolvimento das competências necessárias para a formação do cidadão pensante e crítico, promove o crescimento pessoal, social, emocional e intelectual, e oferece à criança segurança e confiança nas ações. Ressaltamos que a forma como estes espaços estão organizados

influenciam na metodologia de ensino da educação infantil, e consequentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, faz-se necessário rever as dimensões dos espaços físicos, sociais, culturais, emocionais e políticos que permeiam o ambiente educacional e buscar caminhos para uma educação infantil de qualidade.

A escola de educação infantil precisa com urgência se superar, tornar-se um espaço convidativo, atraente, agradável, saudável, onde sejam privilegiados o espaço lúdico, a criatividade e a afetividade no trabalho pedagógico, onde o professor seja mestre da arte de viver, atuando com amor, alegria, dedicação, prazer e sabedoria. Todos estes sentimentos precisam existir dentro de cada profissional, pois, assim, diante dos (des)encontros da vida conseguirá envolver a criança, tornando-a mais feliz. Nesse contexto, faz-se necessário que os profissionais envolvidos com a creche e a pré-escola reflitam melhor sobre o espaço educativo e a forma como ele está sendo utilizado, pois os espaços de ensinar e aprender precisam ser significativos, estabelecendo um movimento prazeroso entre a construção do ser e a construção do saber.

UMA SÍNTESE DO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Os estudiosos da contemporaneidade têm sinalizado para a crise que se está vivendo na construção do conhecimento, devido à complexidade do mundo. O homem tem buscado incansavelmente compreender a sociedade, por isso recorre às diversas ciências, com a finalidade de perceber-se e perceber o outro. Conceitos como multidimensionalidade, multirreferencialidade, transdiciplinaridade, polilógica, subjetividade, intersubjetividade, opacidade têm sido discutidos com o objetivo de encontrar caminhos para novas possibilidades do ser estar e viver no mundo.

O conhecimento é a maneira como o sujeito entende a realidade, possibilitando-lhe dar significação à existência. Ele é humanizador e direcionador do processo de vir a ser humano. Para intervir na realidade é necessário conhecimento prévio, pois ele precede a ação. Dessa forma, a pesquisa torna-se um dos meios mais significativos para a construção de novos saberes, abrindo caminhos que possibilitarão a tão sonhada transformação social.

Para tanto, é necessário desconstruir as nossas certezas, partindo da concepção de que não existe verdade absoluta. O conhecimento vai se fazendo na opacidade, no velamento/desvelamento do ser, na complexidade das relações sujeito-objeto, partindo de múltiplos referenciais, (re)construídos numa relação dialógica e dialética, visando a compreensão dos fenômenos.

A pesquisa realizada apresenta um caráter qualitativo, fundamentada na abordagem fenomenológica e no método etnográfico. Buscou-se um referencial teórico-metodológico que possibilitasse compreender a complexidade do fenômeno estudado. Foi utilizado como opção metodológica qualitativa o estudo de caso, pois o seu objetivo era analisar intensamente o fenômeno, dentro do seu contexto real, buscando descrever, compreender e interpretar a situação. As técnicas empregadas foram a coleta e a análise. A pesquisa bibliográfica e documental, a observação direta, a entrevista semiestruturada e o grupo focal foram os dispositivos empregados na coleta de dados. Esses dispositivos foram aplicados na escola envolvendo todos os professores, direção e coordenação e na secretaria de educação do município, especificamente, com a coordenadora de educação infantil da rede e a secretária de educação.

Este foi o percurso metodológico seguido por esta pesquisa. Durante a trajetória, foram feitas algumas alterações na proposta inicial, procurando flexibilizar de acordo com as exigências do processo e a partir de (re)construções teóricas, de adequações à realidade pesquisada e de novos olhares lançados à construção do conhecimento. Os percalços enfrentados no decorrer desta pesquisa indicam que Antônio Machado está correto ao afirmar: “Caminheiro, não existe caminho, o caminho se faz ao caminhar”.

A INSTITUIÇÃO PESQUISADA: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO REAL

A arquitetura de uma escola é reveladora de um determinado período histórico e das concepções políticas e educacionais de cada época. A edificação escolar consegue traduzir os valores e os objetivos de uma sociedade, de um governo, de uma escola. Souza (2005, p. 7) corrobora com essas concepções ao salientar: “É possível ler e interpretar a história da educação brasileira pela arquitetura dos edifícios escolares”.

A escola pesquisada tem uma história que sustenta a concepção acima, confirma o descaso com a educação infantil e oportuniza analisar e afirmar com segurança a falta de infraestrutura para a realização de atividades infantis que promovam o desenvolvimento global da criança. A escola foi arquitetada e projetada não para uma escola, muito menos de educação infantil, e, sim, para o funcionamento de um posto médico para o bairro.

A escola é cercada por um muro alto. O espaço existente entre o muro e a escola é estreito e sem qualquer utilidade para o trabalho pedagógico, é um espaço ocioso. Tanto na parte dos fundos como nas laterais, há corredores, sendo um pouco mais largo apenas na frente. Para tornar ainda mais crítica a situação, nesta parte há uma escadaria de um lado a outro da escola, impedindo a realização de atividades e tornando-se mais um espaço sem utilidade.

As salas de aula, além de terem espaços muito pequenos, pela manhã, apresentam problemas com a luz solar. As janelas não podem ficar abertas, pois entra a claridade do sol, atrapalha a visão dos alunos e, no verão, o calor é insuportável. Como o espaço da sala é pequeno, as mesinhas dos alunos só podem ser organizadas em forma de "L", uma bem próxima à outra, não sendo possível sequer organizar as crianças em grupos. O espaço que sobra no centro da sala é o único para realizar atividades lúdicas.

Outro aspecto gritante referente aos espaços da escola e a sua organização diz respeito aos banheiros das crianças. Eles são muito pequenos, os vasos sanitários são para adultos e não oferecem o mínimo conforto necessário às crianças e muito menos àquelas portadoras de necessidades especiais.

As professoras informantes[3] desta pesquisa confirmam estas concepções e valorizam a questão espacial como fator de influência positiva ou negativa no comportamento infantil. São contundentes ao afirmar que, por conta do espaço inadequado da escola, restando apenas a pequena sala de aula para as atividades pedagógicas, as crianças gritam, brigam, ficam nervosas, agitadas, tornando muito difícil a realização do processo de ensino e aprendizagem e a interação entre as crianças. Nesse sentido, merecem destaque as falas de algumas professoras participantes da pesquisa:

---

[3] Os nomes dos profissionais são fictícios.

> O espaço dessa escola exige muito do aluno. O espaço da sala de aula é muito pequeno, não dá para fazer determinadas atividades. Os alunos ficam agitados, batem nos coleguinhas, ficam agressivos. (Creuza)

> O espaço pequeno e a forma como está organizado gera violência, os alunos se desentendem, as relações ficam conturbadas, prejudica a socialização, gera conflito e agressividade. (Márcia)

> Nessa escola não existe espaço físico adequado, não tem um parque infantil, não tem uma sala para a criança assistir filme, não tem um pátio para as crianças brincarem... (Diana)

> O espaço da sala de aula é tão pequeno que deixa os alunos agitados, eles se batem, aí gera uma briga, gritam, empurram o colega. Eles ficam muito juntinhos. (Joana)

> As crianças precisam de espaços para extravasar os sentimentos (Madalena).

Os depoimentos dos profissionais aliados às imagens da escola pesquisada, confirmam a falta de condições físicas para o seu funcionamento e a não observância ao *Plano Nacional de Educação* (PNE) (BRASIL, 2001) e aos *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.* (BRASIL, 2006) Infelizmente, esta é uma realidade vivenciada na educação infantil em meio a tantas outras existentes em nossa sociedade, a qual aponta para medidas emergenciais que conduzam ao cumprimento das exigências legais e à qualidade da educação infantil.

Todas as concepções analisadas e fundamentadas indicam a fragilidade da escola pesquisada em relação aos espaços de ensinar e aprender de educação infantil e à realização de atividades pedagógicas que sustentem o efetivo desenvolvimento das crianças. A realidade direciona para a realização de uma proposta pedagógica desarticulada do real objetivo da educação das crianças pequenas, onde o cuidar e o educar são preponderantes na formação de seres humanos autênticos, produtivos e atores sociais.

As condições do desenvolvimento no campo da educação infantil no Brasil, de modo geral, têm sido precárias, apesar de alguns avanços em termos políticos, teóricos e metodológicos. No que tange à organização

dos espaços de ensinar e aprender, muito pouco se tem discutido. A pesquisa nos indica que os espaços educativos infantis devem ser construídos e organizados, de forma a possibilitar às crianças condições favoráveis ao seu desenvolvimento motor, social, afetivo, cognitivo e psicológico. Os depoimentos dos profissionais da educação infantil da escola pesquisada confirmam a hipótese de que a construção e a organização espacial têm grande interferência no processo de ensino e aprendizagem das crianças e dos professores:

> O espaço físico é muito importante para o desenvolvimento afetivo, intelectual e emocional da criança. (Rosa)

> A criança aprende interagindo com o meio ambiente. (Ana Maria)

Nessa perspectiva, melhorar a qualidade da educação infantil deve significar reorganizar os espaços de ensinar e aprender, transformando-os em espaços de produção do conhecimento, com ações prazerosas e envolventes, com profissionais que conheçam e compreendam a criança, que acompanham passo a passo o seu crescimento, que se preocupam com a qualidade das ações que desenvolvem, que refletem sobre a sua prática cotidiana e que oportunizam a todos, participação e ação no processo educacional, e consequentemente, na sociedade em que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar.
>
> O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor...
>
> O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço.
>
> *Forneiro (1998, p. 231)*

É imprescindível valorizar uma educação infantil voltada para os espaços de ensinar e aprender, para a construção de espaços educativos que transmitam sentimentos de prazer, alegria e emoção, nos quais as crianças se sintam estimuladas a pensar e a agir com entusiasmo, autonomia, respeito e interatividade. Os ambientes de aprendizagem precisam ser expressivos, ter vida, falar no silêncio, sorrir para a criança, ser convidativo, despertar a imaginação e o pensamento infantil. A escola da infância precisa ser um espaço vivo, com vistas à satisfação das crianças, pois, dessa forma, elas deixarão de odiar a vida na escola, terão prazer em aprender e se tornarão seres humanos mais saudáveis e felizes. Os espaços de educação infantil, portanto, se constituem em instrumentos eficazes de aprendizagens, por isso devem ser vistos como possibilidades de desenvolvimento e construção do conhecimento.

Através das análises realizadas podemos afirmar que:

a) *A arquitetura das escolas infantis revela o percurso histórico da educação infantil no Brasil.* A realidade atual deste segmento de ensino é fruto do processo do desenvolvimento histórico, cultural e político da sociedade brasileira. A construção e a organização das escolas estão diretamente vinculadas à desvalorização e ao descaso dos governantes para com a educação das crianças pequenas que se limitava apenas à assistência e ao regime compensatório.

b) *Existe uma interação necessária entre o desenvolvimento infantil, a ludicidade e os espaços escolares.* Os estudos têm mostrado que o investimento na educação das crianças pequenas nos primeiros anos de vida é fundamental para a formação do sujeito. Nesse sentido, é imprescindível harmonizar ludicamente os espaços internos e externos para possibilitar à criança um desenvolvimento saudável.

c) *O espaço escolar deve estar contido na proposta pedagógica de educação infantil.* No processo de construção do currículo das instituições infantis, é necessário levar em consideração os espaços onde será desenvolvido o processo de ensino e aprendizagem, pois estes têm grande interferência no desenvolvimento da criança. A elaboração da proposta pedagógica precisa estar sintonizada com os espaços disponibilizados para a realização das atividades.

d) *Permanece a distância entre a legislação brasileira, as políticas públicas e a realidade das escolas de educação infantil.* No Brasil, os textos legais são muito bem redigidos, porém a falta de compromisso dos políticos do nosso país com a qualidade da educação inviabiliza a execução das leis. A *Constituição federal*/88, o *Estatuto da criança e do adolescente* (BRASIL, 1991), a LDB nº 9.394/96 trazem avanços significativos para a educação infantil. Em relação à arquitetura e à organização das escolas infantis, merecem destaque o *Plano nacional de educação* (BRASIL, 2001) e os *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.* (BRASIL, 2006) O contexto legal brasileiro indica falta de uma política de investimento neste segmento educacional.

e) *O sucesso do trabalho pedagógico está associado à formação inicial e continuada do professor de educação infantil e aos espaços disponíveis para a realização das ações.* A formação do profissional é fator preponderante para o êxito do trabalho pedagógico. Quanto maior for o investimento do poder público na formação continuada do professor, mais qualidade se terá na educação das crianças. A formação amplia os horizontes e desenvolve competências necessárias à construção e realização das ações pedagógicas de qualidade. O (in)sucesso do planejamento depende muito da postura do professor, da organização espacial e da forma como estes espaços são utilizados.

A análise da arquitetura e da organização dos espaços da escola em estudo, as concepções das professoras informantes da pesquisa acerca dos espaços de ensinar e aprender das crianças e a indicação pelas professoras de políticas públicas direcionadas para a construção e organização dos espaços escolares oportunizam afirmar que a forma como estão organizados os espaços da escola, apesar de todos os esforços empreendidos pelo corpo docente, direção, coordenação e funcionários, contribui negativamente para os processos de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento global da criança. Diante deste cenário, acredita-se que os espaços inadequados contribuem para a precariedade da educação infantil.

Os dados da pesquisa indicam a necessidade de continuar investindo nos estudos acerca da educação infantil, especificamente no que tange à gestão dos espaços de ensinar e aprender das instituições infantis e a construção/implementação de políticas públicas para este segmento de ensino. Pensar, refletir, teorizar e investigar é o desafio de todo educador/

pesquisador contemporâneo comprometido com a melhoria da qualidade da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. *O espaço escolar e suas marcas:* o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

______; SGARBI, Paulo (Org.). *Espaços e imagens na escola.* Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

ARROYO, Miguel González. *Imagens quebradas*: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA, 1991.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 2 de jan. 2008.

BRASIL. Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007. Estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano nacional de educação*. Brasília, DF, 2001.

______. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.* Brasília, DF, 2006.

______. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de de Educação Especial. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF, 1998.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel Ángel. *Qualidade na educação infantil.* Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

GÓES, Maria Cecília R.; SMOLKA, Ana Luíza B. (Org.). *A significação nos espaços educacionais:* interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

KRAMER, Sônia. As políticas de educação infantil e as práticas cotidianas com as crianças: desafios para a conquista da qualidade. In: ENCONTRO NACIO-

NAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2006.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação infantil*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Encontros e encantamentos na educação infantil.* Campinas, SP: Papirus, 2000.

RUBIANO, Márcia R. Bonagamba; CARVALHO, Mara Ignez Campos de. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). *Educação infantil:* muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, Rosa Fátima de. Prefácio. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar.* São Paulo: Cortez, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade*: a arquitetura como programa**.** Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

Corpo e educação: contribuições de uma análise ergonômica para educação e lazer no cotidiano escolar

Priscila d' Almeida Ferreira
Maria Cecília de Paula Silva

INTRODUÇÃO

Podemos destacar que a educação escolar é de extrema importância no desenvolvimento das crianças. No entanto, a nação ostenta, ainda, 18% de jovens de 15 a 17 anos fora da escola, e quase dois milhões de adolescentes semiletrados (INEP, 2009), indicando a necessidade de pesquisas que possibilitem superar essa problemática, para além das políticas atuais.

Levantamos a questão da concepção do corpo, do lazer e da saúde do escolar. Para que seja feita uma relação de como anda o processo ensino-aprendizagem e de que maneira a escola vem ajudando na educação das crianças. Pretendemos com isso auxiliar na construção e confirmação da teoria que sugere o movimento corporal como fundamental para a educação escolar, para o lazer e para a saúde. Observando como o corpo é tratado na escola e sua questão ergonômica.

A palavra ergonomia origina-se das palavras gregas *erghon* – que significa trabalho e da palavra *nomos* – que significa regras; e objetiva melhorar a segurança, a saúde, o conforto de tarefas exercidas por indivíduos de áreas distintas, adaptando-os aos diversos tipos de trabalho. Considerando o sentido amplo do trabalho, verificamos que ele não abrange apenas máquinas e equipamentos, como também todo relacionamento entre o ser humano e o ambiente. Como digitar no teclado do computador, operar máquinas, andar de bicicleta, sentar para assistir aula, ao utilizar o caderno para registrar o conteúdo escolar, escrever no quadro escolar, bem como em diversas outras situações que envolvem o homem e o ambiente

físico. (DUL; WEERDMEESTER, 1995; LIDA, 2000) Em agosto de 2000, a Associação Internacional de Ergonomia adotou a seguinte definição oficial:

> A Ergonomia (ou Fatores Humanos) é uma disciplina científica relacionada ao entendimento das interações entre os seres humanos e outros elementos ou sistemas, e à aplicação de teorias, princípios, dados e métodos a projetos a fim de otimizar o bem estar humano e o desempenho global do sistema. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ERGONOMIA, 2005)

A partir desta definição, podemos compreender que a ergonomia se aplica às atividades cotidianas, entre elas o ambiente escolar. Na escola, o ambiente educacional se entrelaça com aspectos ergonômicos, conforme nos indicam os autores Dul e Weerdmeester (1995) e Lida (2000), pois as condições de insegurança, desconforto, insalubridade são extintas quando há uma adequação às capacidades, limitações físicas e psicológicas do ser humano, interferindo diretamente na aprendizagem escolar.

Intencionamos introduzir a questão da ergonomia na investigação educacional, dialogando com autores da educação e da área específica em questão, objetivando discutir as contribuições de uma análise ergonômica para o desenvolvimento humano e educacional, bem como a importância do lazer durante o tempo em que a criança permanece na escola.

O estudo de abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de alterar a educação brasileira, no sentido da valorização do ser humano integral, em especial o corpo, ainda desconsiderado. Compreende um estudo de caso com 32 alunos da 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública estadual do município de Vitória da Conquista–BA.

Ao abordar as contribuições de uma análise ergonômica para o desenvolvimento humano e educacional, investigamos questões referentes ao surgimento e consolidação dos estudos ergonômicos, atividades que possibilitem o lazer e a situação do corpo na escola. A análise das fontes priorizou os depoimentos e entrevistas semiestruturadas. Valendo-se de instrumentos de pesquisa como a observação participante, depoimentos e entrevistas, para diagnosticar o trato do corpo na escola e proceder à análise dos resultados, bem como apontar sugestões. Baseando-se em autores como Gonçalves (1994), Dul e Weerdmeester (1995), Gentili (1995), Lida (2000) e Silva (2002).

As incursões teóricas alcançadas pretendem auxiliar na produção de indicativos para ações mais conscientes e consistentes em sala de aula, contribuindo a curto, médio e longo prazos para a melhoria qualitativa dos alunos do ensino fundamental, melhoria na compreensão da aprendizagem e desenvolvimento humano, mudança de paradigma em relação à ação pedagógica do professor e da práxis pedagógica adotada. E quantitativa, aludindo aos atuais índices de insucesso, analfabetismo e evasão escolar, contribuindo para a diminuição desse índice com uma educação de qualidade que considere o corpo e a saúde dos futuros idosos do nosso país.

OS CAMINHOS ERGONÔMICOS DO CORPO NA ESCOLA

A ergonomia passou por um importante percurso em sua história. Segundo Dul e Weerdmeester (1995) e Lida (2000), surgiu logo após a II Guerra Mundial, devido aos problemas causados pela operação de equipamentos militares complexos. O conceito de ergonomia surgiu em 1948, devido ao projeto cápsula espacial norte-americana, quando o homem tentou adaptar o primeiro protótipo espacial às características humanas. (MENDES; LEITE, 2004) Após 1970, amplia sua aplicabilidade para além das indústrias, sendo necessário em outros setores como escritórios, serviços hospitalares, centro de processamento de dados e de controle operacional de sistemas de transportes, dentre outros.

Neste contexto, a modernidade nos aponta uma de suas grandes falhas, qual seja a (des)consideração da qualidade de trabalho dos indivíduos no ambiente de trabalho, em especial nas fábricas, pois a potencialidade corporal não era considerada. O corpo era compreendido como mais um elemento da "engrenagem", parte da maquinaria então existente. Esta (des)consideração pode ser observada no filme *Tempos modernos*, de Charlie Chaplin. Na sociedade industrial capitalista, com a progressiva divisão do trabalho, o operário se vê em uma situação de submissão em relação ao dono do capital, tornando-se um trabalhador mecanizado, com o corpo alienado o que acaba acarretando consequências na sua integridade física e psíquica.

Além da sua insatisfação pessoal, devido às péssimas condições de trabalho, ocorre o comprometimento corporal num trabalho que exige movimentos mecanizados e repetitivos e, em consequência, provoca alterações posturais, ocasionando lesões e dores. Com o acirramento desta relação, ampliou-se a compreensão dicotômica corpo e mente, aprofundou-

se o processo de mecanização do corpo, perdendo proporcionalmente o ser humano seu caráter humanizado. (ARANHA; MARTINS, 2003; GONÇALVES, 1994; MARX; ENGELS, 1978)

Hoje, presenciamos esta 'mecanização do corpo' já na infância, quando observamos o cotidiano escolar, desde as séries iniciais, questão que nos incomoda bastante como educadoras. Neste sentido, objetivamos analisar o papel da escola na vida das crianças, a partir das relações do corpo na escola.

Ao focar o corpo, averiguando a ergonomia e o lazer em sala de aula, delineamos um esquema de observação após os primeiros contatos na escola, em função de comportamentos mais evidentes. Estas observações foram realizadas em três meses do ano de 2008 durante o período escolar (4 horas/aula); dois dias semanais, num total aproximado de 96 horas/aula. Alteramos o nome da escola para *O mundo da imaginação das crianças,* e adotamos nomes inventados para os alunos abordados. Este mergulho resultou em vasto material analítico.

Ao aproximar a investigação de alguns aspectos da escola, relacionando-os à corporeidade dessas crianças, observamos como o mau posicionamento e a falta de movimento corporal pode estar acarretando danos, como a grande permanência da criança sentada na carteira escolar e um espaço de tempo curto para o lazer. Então, questionamos: Por que as crianças acabam adotando posturas incorretas que podem até acarretar lesões? Como solucionar este problema? O espaço, tempo e atividades são apropriadas? O mobiliário escolar é adequado?

O CORPO NA ESCOLA, O CORPO NA SALA, A CADEIRA NO CORPO

O mergulho no campo chama a atenção para a organização da sala de aula, com as carteiras em fileiras e o professor fica à frente. Começa a aula, o professor escreve ao quadro e os alunos copiam. Entretanto, há inúmeras conversas paralelas, o que faz com que o professor chame a atenção e peça silêncio. O silêncio toma conta do ambiente; todos copiam a matéria do quadro sem esboçar qualquer reação.

Neste contexto, o conflito relacionado à situação corporal era permanente. O ponto mais grave refere-se à obrigatoriedade (devido às regras escolares) de permanecer sentado e imóvel na sala de aula. Observa-

mos que, exceto se determinado pela autoridade presente (professor, coordenador ou diretor da escola), eles poderiam se sentar em outro lugar ou levantar ou conversar. Outra questão relaciona-se à quantidade de vezes em que os alunos eram advertidos com expressões como: "silêncio", "vire para frente", "fiquem sentados", "façam a tarefa". A ordem é a imobilidade corporal.

Nessa perspectiva, Mendes e Fonseca (1987), Gonçalves (1994), Rego (1995), Duarte Júnior (2001), Silva (2002) e Maturana e Verden-Zoller (2004) argumentam que o corpo se "acomoda" no ambiente escolar, sendo a aprendizagem feita de uma forma estática, ignorando a corporeidade e a compreensão integral do ser, exaltando atividades de cópia e raciocínio, o que faz com que as crianças "implorem" por momentos de lazer.

As crianças ficam inquietas, movimentam-se o tempo todo, para um lado e para o outro, mudam de posição, voltando-se para trás e para o lado, isso no período que permanecem sentados na sala de aula. Os lugares que ocupam na sala de aula são predeterminados, tanto no que se refere às distâncias como às aproximações em relação aos outros. Refletimos sobre a expressão corporal como linguagem e suas possibilidades na sala de aula, a partir da observação de que há inúmeras limitações de gestos e expressões corporais, bem como as tensões musculares que se encontram com o corpo limitado na carteira.

Nas falas das crianças, podemos averiguar essas questões. Luiza, ao responder a respeito do que gostaria de ter na escola, afirma: "eu queria que tivesse mais um tempinho no recreio, que desse (tempo) para brincar e divertir"; já Gustavo enfatiza: "eu queria que a escola fosse maior, mais espaço, mais lugar...".

Nesse caso, constata-se uma repressão ao corpo, o que predomina é a autoridade do professor, que deixa os corpos das crianças estagnados, mostrando rigidez e inexpressividade, não se integrando ao ambiente. Em decorrência disso, acontece uma ausência de espontaneidade e prevalência de movimentos impostos e mecanizados. Observamos que a escola dita normas aos seus alunos, sendo que essa atitude pedagógica vem acontecendo de uma forma histórica. Segundo Gonçalves (1994) e Facci (2004), a escola ditava regras nos séculos XVIII e XIX para o comportamento corporal de seus alunos, controlando os seus movimentos corporais.

As falas das crianças corroboram a necessidade do lúdico no ambiente escolar. A escola deve ter um momento de lazer para que os alunos

possam ter liberdade do corpo para exercer atividades livres, sem imposições. Pois os alunos sentem as regras da escola sobre eles, como mostra na fala de Daniel: "[...] a gente tem hora pra brincar, tem hora do lanche, hora de aprender, tem hora pra tudo!".

Da mesma maneira, Daniel diz que "[...] a escola está muito sem cor, está muito *chinfrinha",* Andresa concorda com ele falando que queria pintar a escola de colorido, Geraldo argumenta: "[...] eu ia enfeitar mais a sala... enfeitar a escola também". Eles questionam a falta de brinquedos, de jogos, de parque. Por exemplo, Caroline reclamou da falta de brincadeira na escola, que a deixa até cansada de tanto ficar sentada, escrevendo, escutando e não podendo brincar. Já André, ficava muito inquieto na aula tentando desconcentrar os coleguinhas do lado para poderem conversar, brincar, burlar as regras rígidas do silêncio e da estrutura determinada. Em outros momentos, observamos que os alunos se soltavam sobremaneira nos poucos momentos livres, em especial no pátio da escola, no início e fim das aulas e nas horas de recreio e lanche. A principal queixa relaciona-se à falta do espaço físico e de brincadeiras na hora do recreio. Observamos que, embora a escola possua um campo próprio para jogar futebol, baleado, exercer diversas atividades, ele se encontra abandonado (o mato já tomou conta), além de ficar trancado, o que impede o acesso dos alunos.

Estas questões influenciam a formação da imagem corporal do indivíduo, pois a escola deveria ser um lugar onde o corpo é percebido, interagindo com o ambiente. A instituição escolar deve lidar com o ser total da criança, a atividade corporal não deve ser mecanizada e, sim, prazerosa. Isto porque concordamos que o ser humano não se constitui como um ser unicamente corporal ou unicamente espiritual, ele se compreende na totalidade do seu ser, unificando no corpo/alma, mente/espírito. Um ponto recorrente nas falas e depoimentos das crianças é a necessidade da brincadeira, do recreio, dos espaços, equipamentos e materiais de lazer, enfim, do lúdico.

Gonçalves (1994), Luckesi (2000, 2007), Duarte Júnior (2001) e Silva e Moreira (2008) defendem a ideia que a escola deve ser um local com a possibilidade de vários saberes, onde a criatividade do aluno possa ser estimulada com prazer e tratar o conhecimento de forma lúdica. Ressaltam-se a necessidade de desenho, cores no ambiente, proporcionando um caminho de criatividade, alegria e desenvolvimento.

Sendo assim, trabalhar com a corporeidade vai estimular a espontaneidade e a criatividade do aluno, proporcionando momentos de lazer e qualidade de vida no ambiente escolar, além de estar mantendo a amplitude de movimento e prevenindo lesões decorrentes de posturas prolongadas na carteira. A escola deve proporcionar à criança um bem-estar físico e mental, ela não deve ser vista apenas como um lugar de aprendizagem, mas como um meio em que o aluno possa expressar sua criatividade, adquirir sua identidade e buscar seu equilíbrio. Pois quando se trabalha o cognitivo, a mente e o corpo, estimulando o autoconhecimento, consegue-se um melhor relacionamento com o meio, com as pessoas ao redor e consigo mesmo.

SAÚDE E ERGONOMIA DO CORPO NA ESCOLA

Concordamos com Mendes e Fonseca (1987), Rego (1995), Duarte Júnior (2001), Silva (2002), Nóvoa (2002), Tardif (2002) e Maturana e Verden-Zoller (2004), que, por meio de uma concepção de ser humano integral, se estabelece uma intimidade corporal e a aprendizagem dos saberes escolares e dos sentidos corporais são trabalhado em associação. A falta de atividade corporal faz com que as queixas aumentem. Além do corpo "reclamar" a criança sente entediada, devido à falta do uso do corpo na escola.

A postura é determinada pela atividade que se está exercendo; estas crianças passam a maior parte do tempo sentadas na sala de aula. Na escola estudada, as carteiras têm um braço do lado direito acoplado. Observamos que a carteira escolar não proporciona nenhum conforto, provocando diversas alterações corporais, em especial, no sistema músculo-esquelético. Poucos se sentem confortáveis nas carteiras. Para Patrícia, a carteira "poderia ser de qualquer jeito, o importante é sentar". Outros, no entanto, se sentem desconfortáveis e falam de dores em diferentes partes do corpo, conforme reclamam Marcos, Gustavo, Marcelo e João, pois sentem dores no pescoço. Tiago e Ricardo se queixam de dores na coluna. Roberto, Gabriel, Antonio, Patrícia, Camila e Felipe queixam-se de dores nas pernas; Luiza e Fábio de dores no braço e na mão. Segundo Kisner e Colby (1987), se um indivíduo se mantiver sentado por um grande período de tempo em uma carteira mal dimensionada, poderá adquirir dores em diferentes partes do corpo.

Camila reclama: "[...] queria que minha carteira fosse confortável atrás e na frente, quando eu sentasse tivesse uma cama com molas para eu esticar as pernas e quando eu fosse ler e escrever o apoio do braço estivesse bem macio ao tocar na carteira". Roberto queria uma carteira "[...] com dois braços e cheia de esponjas e flores". Tiago, "[...] com dois braços e confortável". André queria uma "[...] carteira macia, forte e resistente e que fosse cadeira e mesa". Ricardo "[...] uma carteira com espuma, com desenho e que tenha uma a parte maior para colocar a mochila. Que ela fosse cadeira e mesa".

Queixam-se também pelo fato da carteira ser de braço, o que limita a ação do aluno, fazendo com que ele fique o tempo todo voltado para o lado do braço, então eles pedem a cadeira com a mesinha. Verificamos a insatisfação relacionada ao desconforto que a carteira proporciona. Ao examinarmos os depoimentos e falas, constatamos que não há conforto nas cadeiras da escola, por esse motivo o pedido de Roberto e de Ana para que a cadeira tenha esponjas e seja macia. Os desejos de melhoria são inúmeros. Luiza gostaria que a carteira fosse "confortável", pois, como Silvia argumenta, "[...] ela não é muito confortável porque não consigo encostar a coluna". Gustavo deseja que "[...] tivesse um pedaço de espuma para a gente colocar as costas".

Uma dor localizada é o primeiro sinal de que a postura está inadequada. A dor evidencia que não houve uma boa adaptação da musculatura. Nesse caso, se a postura não for devidamente corrigida e as dores tratadas, podem resultar em lesões permanentes. (KISNER; COLBY, 1987)

Entretanto, em alguns casos, como no de Pedro, Bruno, André, Leila e Bianca, não há relato de dores, evidenciando que os músculos estão se adaptando. Outra observação diz respeito à inclinação lateral da coluna, pois se a cadeira tem o braço acoplado no lado direito, o aluno tende a se inclinar para esse lado, o que pode levar à disfunção postural. Mas, como saber se a carteira é adequada?

Em estudos já realizados, a pesquisa de Perez (2002) estuda a postura decorrente do mobiliário escolar e conclui que, se inadequado, o mobiliário torna-se o grande vilão, contribuindo para as queixas e aparecimento de disfunções músculo-esqueléticas em crianças e adolescentes.

Alguns alunos "deitam" na cadeira, outros colocam os pés em cima dela. Alguns encostam as costas na cadeira, mas não conseguem apoiar os pés no chão. Já outros, com maior estatura, encostam as costas, apoiam os pés, mas se inclinam demasiadamente sobre o caderno para escrever. Para

Kisner e Colby (1987), se uma pessoa adota maus hábitos posturais prolongados pode vir a ter lesões irreversíveis, a dor ocorre devido a sobrecargas de má postura ou perdas de flexibilidade e força relacionadas.

Durante a aula, observamos que Ricardo se inclinava demasiadamente sobre a carteira para ler e escrever; ele é alto, por esse motivo tinha o apoio dos pés no chão, entretanto se queixava de dores na coluna devido ao mau posicionamento. O exagero da curvatura da coluna durante a atividade leva à má postura e desequilíbrio de força e flexibilidade muscular, assim como retrações ou hipermobilidade em tecido mole. (KISNER; COLBY, 1987)

Observamos Sílvia, ela é de estatura baixa e quando sentada não alcança os pés no chão, mas quando "escorrega" para frente e consegue apoiar os pés no chão, não apoia a coluna. Ela diz que a cadeira "[...] não é muito confortável porque eu não consigo encostar a coluna". De outro modo, sempre me surpreendia com Aline assistindo à aula de pé, ela relata: "[...] tem vez que sento, tem vez que não sento". E quando o professor pergunta qual o motivo dela estar de pé, ela fala que está cansada de ficar sentada.

Os músculos que permanecem mantidos em posição alongada tendem a enfraquecer, já os que são mantidos em posição encurtada tendem a perder elasticidade. Segundo O'Sullivan e Schmitz (1993), os problemas músculo-esqueléticos são decorrentes de disfunção do movimento, são responsáveis pela queixa principal de dor ou danos funcionais. É necessária uma conscientização para as crianças que adotam maus hábitos posturais, a fim de que adotem bons hábitos posturais e evitem sobrecargas anormais em ossos em crescimento e alterações adaptativas em músculos e tecidos moles.

Ricardo pede "uma carteira com rodinhas", logo, se a carteira puder ser giratória, melhor, para evitar rotações (torções) do tronco, que causam tensões nas vértebras, o que nos mostra que o aluno sente o desconforto, pois na rotação os discos são tensionados e as articulações e os músculos que existem dos dois lados da coluna são submetidos a cargas assimétricas, o que faz com que apareçam dores e incômodos. (O'SULLIVAN; SCHMITZ, 1993) Uma vez que não temos o recurso das rodinhas, devemos dar aos alunos opção de se sentar onde quiserem na sala de aula, para não passarem o tempo todo com o corpo voltado para um lado, tentando observar o quadro ou assistirem à aula (no caso de quem senta no canto da sala).

As dores se fazem presentes em decorrência da permanência da postura sentada durante um grande período de tempo. Mas por que isso acontece? Segundo Mendes e Leite (2004), a fadiga muscular ocorre devido ao acúmulo de ácido lático nos músculos, isso acontece quando o indivíduo mantém uma mesma postura por tempo prolongado, executando os mesmos movimentos por um período de tempo. É esse cenário que observamos: as crianças sentadas, escrevendo, olhando para o quadro e o caderno, alternadamente.

Estas crianças permanecem a maior parte do tempo sentadas. Ricardo relata, "[...] eu tenho dor nas costas porque tenho que abaixar para fazer minha tarefa". Esta inadequação postural pode causar problemas posteriores. Couto (2002) alerta para alguns problemas decorrentes da longa permanência sentada: A pressão nos discos intervertebrais é 50% maior do que na posição em pé; O aumento da pressão no disco ao inclinar o corpo para frente; O aumento da pressão nos discos lombares por não ter um suporte para os antebraços e apoio para os cotovelos. Pressões assimétricas nos discos geram tensão, o que favorece lesões. Sentado, o sangue encontra mais dificuldade para subir das pernas e pés para o coração.

A carteira deve permitir variação de postura, com a finalidade de aliviar pressões sobre os discos vertebrais da coluna e as tensões dos músculos, reduzindo a fadiga. Uma vez que é a carteira que tem de se adaptar ao aluno e não vice-versa. Mas não é isso que vimos na observação, os alunos é que acabam se adaptando à cadeira e não ao contrário como seria o correto. A mesma postura por tempo prolongado acarreta fadiga, podendo produzir lesões em músculos e articulações, além de desconforto e queda do desempenho. Por esse motivo, devemos manter uma alternância de posturas e tarefas. (COUTO, 2002; KISNER; COLBY, 1987; O'SULLIVAN; SCHMITZ, 1993)

Para Couto (2002), é necessário haver movimentação constante, mesmo no tempo em que se permanece sentado, pois a movimentação corporal produz inúmeros benefícios: como os movimentos circulares que estimulam na circulação sanguínea; as mudanças de estimulações nervosas que conseguem manter o indivíduo mais atento; a coluna que recebe nutrientes devido à variação de pressão entre as vértebras através do movimento.

Como educadores, devemos observar o perfil de cada um, a postura adotada, como a altura da lombar (encosto da carteira), a altura da

região poplítea (região posterior do joelho que corresponde à altura do assento), a altura do cotovelo (em relação à mesa para o apoio do cotovelo), a altura da coxa (altura entre assento e mesa) e a altura dos olhos. Devemos igualmente possibilitar movimentos diversos, induzidos e criados, oportunizando aprendizagens significativas e mais apropriadas ergonomicamente.

Percebemos que não existe um ajuste entre a carteira escolar e o corpo das crianças, acabando por sempre adotar uma postura incorreta. Geralmente, o mesmo mobiliário padrão é usado o tempo todo da vida escolar. O uso de carteiras impróprias força a adoção de posturas incorretas, o que pode provocar dores e lesões em músculos mal posicionados.

Mas, como deve ser uma cadeira ideal? Couto (2002) enfatiza que a cadeira deve ser estofada, e de preferência com tecido que permita a transpiração, pois o estofamento reduz a pressão na região posterior da coxa, o que facilita a circulação sanguínea e reduz a pressão dos discos intervertebrais diminuindo lesões; A altura deve ser regulável; A dimensão anteroposterior do assento deve permitir que as coxas fiquem quase que totalmente apoiadas sem comprimir a região posterior dos joelhos; A borda anterior do assento deve ser arredondada para não haver compressão de artérias, veias e nervos.

O apoio para o dorso deve ter uma forma que acompanhe as curvaturas da coluna sem retificá-la, mas também sem acentuar suas curvaturas; Deve haver espaço na cadeira para acomodar as nádegas; A cadeira deve ser giratória; Os pés devem ter apoio principalmente para as pessoas de baixa estatura. Então, é recomendado um apoio de altura regulável, largo o suficiente para apoiar os dois pés (30x40 cm), a inclinação é opcional (máximo 30 graus) e deve ser feita de material não derrapante. No apoio para os braços, de preferência, que sejam estofados, de altura regulável e com regulagem de inclinação.

É importante também a conscientização do indivíduo quanto ao posicionamento das mãos, focalização dos olhos, a postura da cabeça, tronco e braços, bem como o modo de sentar-se. Na posição sentada adotada em sala de aula praticamente todo o peso do corpo é sustentado pelo quadril e pelas nádegas, sendo a postura ligeiramente inclinada para frente menos fatigante do que a ereta. Entretanto, muitas vezes as crianças inclinam demasiadamente a cabeça para frente para obterem uma melhor visualização do quadro e inclinam a cabeça também para enxergarem e escreverem em seus cadernos que está em cima de suas carteiras, o que

causa fadiga muscular e deve ser evitado. O importante é relaxar até mesmo no momento em que está assistindo à aula.

UM NOVO OLHAR DO CORPO NA ESCOLA

O período que passamos na escola observando, pudemos perceber a repressão ao corpo. O tempo de lazer e o tempo de estudar são estipulados pelo processo pedagógico, assunto esse trazido por Castro (1976), Charlot (1986), Duarte Júnior (1988) e Rego (2005). Estes autores vêm defender a escola como um lugar de socialização, lugar em que se busca o conhecimento sem a alienação do sujeito, preparando o indivíduo para aprender, intervir, produzir, reproduzir e criar, para viver em sociedade. Defendendo um ensino em que a teoria e a prática caminhem juntas, sendo a escola não apenas baseada na memorização, e sim na formação de novos saberes.

Sendo a escola um local de aprendizagem, historicamente construída, sua meta é a educação e a (re)construção de saberes. Entretanto, ela peca no seu cotidiano, ditando normas, a fim de atingir seus próprios interesses, tentando disciplinar a corporeidade do aluno.

Ao lançarmos o olhar crítico sobre o papel da escola na formação do indivíduo, criticamos a maneira como a escola investigada trata a questão do corpo na escola, pois pouco auxilia os alunos na busca de uma ação corporal consciente e efetiva. Criticamos a pouca atenção dada à compreensão do movimento humano como fundamental para um bom processo educativo. Neste sentido, consideramos importante apontar sugestões e possibilidades de alterar esta ação educativa com alteração de atividades lúdicas, recreativas e de lazer durante o período escolar, alteração do tempo e espaço escolar; alteração da forma de execução da aula; alteração do mobiliário escolar e do posicionamento dos alunos na sala de aula, para efetivação de práticas escolares mais apropriadas que conduzam à prevenção de problemas corporais e proporcionem lazer.

Questionamos a falta de dinâmicas, de atividades corporais, de tempo e espaços livres para brincar. Este questionamento leva-nos a concluir que a escola necessita de trabalhar melhor o corpo dos alunos, adotando atividades que oportunizem a expressão corporal por meio de dinâmicas e atividades direcionadas e livres.

Na análise, privilegiamos alguns elementos constitutivos do universo investigado, como a limitação corporal imposta na sala de aula, o mobiliário escolar, a postura adotada na carteira e os sintomas resultantes desta postura durante a permanência no ambiente escolar. Foi assim, que, durante os momentos em que passamos no campo, constatamos a necessidade que a criança tem de se movimentar mais e descobrir, por meio do corpo, seu ambiente.

Sugerimos que o mobiliário da sala de aula seja todo alterado, sendo que algumas alterações podem ser realizadas utilizando materiais que podem ser adaptados, como por exemplo: almofada para o encosto quando ele não consegue apoiar as costas na carteira; Apoio para os pés com duas ou três alturas para facilitar a mudança de postura, no caso do aluno não apoiar os pés no chão; As nádegas devem estar bem acomodadas no assento, uma vez que o aluno passa a maior parte do tempo sentado; A prancheta inclinada para a realização da leitura, proporcionando um ângulo de 10 a 15 graus para que a superfície do trabalho esteja mais próxima dos olhos. No entanto, outras alterações devem ser realizadas com a aquisição de mobiliário ergonômico.

Uma carteira projetada ergonomicamente reduz a atividade muscular do tronco médio e inferior, ajuda a manter a lordose lombar fisiológica e diminui o ângulo de flexão do pescoço. O bom alinhamento do corpo e a diminuição da atividade muscular durante a aula pode reduzir na fadiga, o que vai ajudar o indivíduo a adotar uma melhor postura, prevenindo lesões futuras, dores e incômodos. Uma vez que através do conhecimento sobre a ergonomia podemos contribuir para diminuir as lesões e sofrimentos e, consequentemente, melhorar a condição de vida e produtividade.

Para se obter uma melhoria na qualidade da educação, em especial, na sala de aula, necessitamos de condições ergonômicas adequadas. Para tal, tecemos proposições pontuais para a melhoria do ambiente escolar, propondo uma revisão no mobiliário escolar, em especial nas carteiras. Além disso, propomos também outras atividades, em que a corporeidade vai estar presente, retirando o aluno da postura estática que ele adota na carteira, visando trabalhar o aluno como um ser geral, contribuindo para que em seu corpo não se instale vícios posturais instalados com a postura prolongada, fazendo com que o aluno trabalhe outros músculos menos solicitados e relaxem aqueles que trabalham demasiadamente. Assim, conseguimos prevenir a fadiga, trabalhar com a musculatura "esquecida", relaxar a musculatura cansada, diminuindo as tensões musculares provocadas

pelas posturas estáticas, promovendo, desta forma, um equilíbrio físico e mental.

Então, para contribuirmos para uma escola com maior conforto e para prevenirmos lesões na musculatura dos alunos, o ideal é que tenhamos atividade estática alternada com atividade dinâmica. A escola deve propor, dentro do seu planejamento, cinco minutos de alongamento e relaxamento duas vezes por turno para o aluno, antes do início das aulas, antes do recreio, após o recreio e no final das aulas. Da mesma forma, podem ser inseridas atividades lúdicas, que proporcionem nutrição de oxigênio à musculatura e ao mesmo tempo, possam tornar a aula menos cansativa tanto para os alunos como para o professor. A escola deve também proporcionar a conscientização dos pais e alunos, promovendo palestras com médicos, fisioterapeutas, professores de educação física, buscando conscientizar acerca dos problemas causados pela má postura e orientar quanto à sua prevenção e tratamento.

Dos resultados encontrados após o levantamento e análise, constatamos que o ambiente escolar encontra-se inadequado para a prática pedagógica de forma prazerosa e eficiente, já que os relatos explicitam um grande 'desconforto' corporal proveniente de inadequação mobiliária, espacial e temporal. Neste aspecto, o ambiente escolar investigado não está conforme as normas NBR 14 006:1997, o que indica a necessidade de modificação ambiente e um melhor tratamento à questão corporal.

E, nesse sentido, impactar positivamente na viabilização de políticas de melhoria na qualidade da educação de nossas crianças e adolescentes e que, certamente, repercutirá no desenvolvimento do povo e da nação brasileira por meio de garantia de uma educação de qualidade e de uma formação humana para a vida digna.

Sugerimos que a escola priorize mais o corpo, adicionando ao seu currículo dinâmicas corporais com atividades de lazer. Investindo na ludicidade, pintando a escola, mudando o visual, as cores, estimulando a criatividade da criança, o que despertará maior interesse do aluno em permanecer no ambiente.

Ao considerar o corpo, a escola também estará sendo uma promotora de lazer e saúde para os seus alunos, tanto no que diz respeito ao seu desenvolvimento escolar quanto à nutrição e oxigenação da estruturas do organismo, estimulando atividades que utilizem o movimento como meio de aprendizagem. A instituição escolar estará 'cuidando' para a formação do ser humano como um todo. Essas mudanças vão melhorar a saúde do

escolar, contribuindo para a saúde do futuro trabalhador, diminuindo problemas corporais causados pela má postura, além de possibilitar maior harmonia com a escola, estimulando atividades para o desenvolvimento humano.

Consideramos que a melhoria efetiva da aprendizagem escolar por meio da consideração e valorização do movimento humano pode ter como consequências imediatas tanto na melhoria da saúde quanto na melhoria do rendimento acadêmico com diminuição do número de repetências e, consequentemente, uma melhor opção de trabalho futuro do ensino público brasileiro de forma geral. Assim, sugerimos ampliar o repertório de possibilidades e potencial para influenciar positivamente o resultado pedagógico, no que se refere à aprendizagem escolar por meio da consideração e valorização do movimento humano e, a partir desse, desenvolver a práxis pedagógica no processo educativo. Finalmente, possibilitar a implicação dos instrumentos, metodologia e materiais educativos, contribuindo para a superação do histórico fracasso escolar.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Andrade; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando*: introdução à filosofia. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ERGONOMIA. Ergonomia: o que é ergonomia? [2005] Disponível em: <http://www.abergo.org.br/>. Acesso em: 3 set. 2008.

CASTRO, Fidel. *Educação em revolução.* Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

COUTO, Hudson de Araújo. *Como implantar ergonomia na empresa:* a prática dos comitês de ergonomia. Belo Horizonte: Ergo, 2002.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Como a arte educa? In: ______. *Fundamentos estéticos da educação.* Campinas, SP: Papirus, 1988.

______. *O sentido dos sentidos:* a educação do sensível. Curitiba: Criar, 2001.

DUL, Jan; WEERDMEESTER, Bernard A. *Ergonomia prática.* São Paulo: Edgard Blucher, 1995.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade.* Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão:* crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, SP: Vozes, 1995.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. *Sentir, pensar, agir:* corporeidade e educação. Campinas, SP: Papirus, 1994.

INEP. *Cadastro das escolas do censo escolar.* [2009] Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/cadastroescolas/frame.htm >. Acesso em: 20 mar. 2009.

KISNER, Carolyn; COLBY, Lynn Allen. *Exercícios terapêuticos:* fundamentos e técnicas. São Paulo: Manole, 1987.

LIDA, Itiro. *Ergonomia:* projeto e produção. São Paulo: Edgard Blucher 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. In: ______ (Org.). *Educação e ludicidade*. Salvador: Faced/UFBA, 2000. (Ludopedagogia: ensaios, 01)

______. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: MAHEU, Cristina d'Ávila (Org.). *Educação e ludicidade*: ensaios04. Salvador: Faced/UFBA, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Crítica da educação e do ensino.* Lisboa: Moraes, 1978.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZOLLER, Gerda. *Amar e brincar:* fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MENDES, Nelson; FONSECA, Vitor da. *Escola, escola, quem ès tu?* perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MENDES, Ricardo Alves; LEITE, Neiva. *Ginástica laboral:* princípios e aplicações práticas. Barueri, SP: Manole, 2004.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico.* Lisboa: Educa, 2002.

O'SULLIVAN, Susan B.; SCHMITZ, Thomas J. *Fisioterapia:* avaliação e tratamento. São Paulo: Manole, 1993.

PEREZ, Vital. *A influência do mobiliário e da mochila escolares nos distúrbios músculo-esqueléticos em crianças e adolescentes.* 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/9991.pdf >. Acesso em: 22 ago. 2008.

REGO, Teresa Cristina. Ensino e constituição do sujeito. *Viver Mente e Cérebro,* São Paulo, n. 2, p. 58-67, 2005.

______. *Vygotsky*: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, SP: Vozes, 1995.

SILVA, Maria Cecília de Paula. *Da educação física, moral e intelectual a um corpo idealizado:* desvelando o discurso médico nas teses da faculdade de medicina do Rio de Janeiro. 2002. 162 f. Tese (Doutorado) – Universidade Gama Filho, 2002.

______; MOREIRA, Anália de Jesus. *Lazer, cultura e educação no contexto de pesquisa*: possibilidades dialógicas no espaço escola-comunidade. In: TENÓRIO, Robinson Moreira; LORDÊLO, José Albertino Carvalho (Org.). *Formação pela pesquisa:* desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos. Salvador: EDUFBA, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis, SP: Vozes, 2002.

Jogo, futebol e técnica corporal: um olhar sobre a formação da técnica desportiva nas escolinhas de futebol

Juraci Reis Filho
Pedro Rodolpho J. Abib

INTRODUÇÃO

Nenhuma manifestação cultural brasileira é mais pública e coletiva do que o futebol. Ele não é a maior paixão popular brasileira, quiçá do planeta, por causa do seu valor de mercado calcado no espetáculo e na mercantilização de atletas por empresários e clubes. Ao contrário, alcança este valor porque assume dimensão ímpar com seu significado e simbolismo manifestado em cada cultura que o pratica. Por isso, não deve ser levado a extremos onde se por um lado é tratado com um populismo heterônomo e manipulatório, por outro, com um cientificismo de resultados mercadológicos, estando ambos correlatos. Sua identificação no universo das representações sociais dá-se pela ambiguidade do seu jogo, o qual se identifica com as ambiguidades sociais dos sujeitos. (MURAD, 1996)

Sendo articulador de múltiplos saberes, o jogo de futebol envolve no seu aprendizado a subjetividade e objetividade, orientadas por uma ação pedagógica criativa e transformadora, que se renova continuamente, assim como o jogo no seu contínuo devir. Uma prática fundante do desvelar ontocriativo da realidade humana/não-humana, cuja existência é (re)elaborada nessa criatividade.

Para representar a vida simulando o cotidiano com suas brincadeiras ingênuas, o futebol brasileiro é despido de tabus ou qualquer disfarce aristocrático. Com a ausência de vazios urbanos surgem as escolinhas de futebol, que mudam o espaço de aprendizagem da criança, das ruas e das várzeas, do lócus onde se materializa o jogo, e nelas não apresentam nada parecido essencialmente com as técnicas elaboradas e compartilhadas na construção subjetiva. O garoto aprende apenas a *"jogar como"* num proces-

so de apropriação do discurso corporal do outro, ao invés de *"jogar com ou contra"*, não avançando na construção de sua autonomia, que neste aspecto seria a re-elaboração desse discurso sem o negar. Tomando emprestados os questionamentos de Daolio (2006), perguntamos *como uma prática oriunda da Inglaterra teve tanta repercussão no Brasil*, e ainda, *como é possível um esporte que não nasceu aqui ter se adaptado tão bem ao nosso povo e ter se transformado no principal esporte nacional?*

As escolinhas de futebol têm se multiplicado em função da expectativa de mercado gerada no bojo do esporte espetáculo. As intervenções pedagógicas de seus "profissionais" são reprodutivistas e sem essa consciência, num processo de (a)sujeitamento às técnicas desportivas apresentadas nos treinamentos de categorias adultas. Numa tentativa de "salvar" o futebol, "produzindo" novos craques tipo exportação, incentivados pela ascensão pelo esporte, tendo como espelho os craques desta modalidade, a universalização da técnica no futebol tem sido exacerbada, consequência, inclusive, do oportunismo dos dirigentes e empresários feudatários de uma "ignorância" assumida que se acomoda para se beneficiar desse projeto.

A configuração atual nos remete a inquietações como: Quais princípios pedagógicos norteiam essas escolinhas de futebol e que responsabilidade pedagógica assume seus treinadores? Na construção da técnica desportiva, qual noção de corporalidade permeia suas ações? Quais referenciais de conduta desportiva influenciam alunos e professores no âmbito das escolinhas de futebol? Como o ato esportivo nas escolinhas de futebol trata a subjetividade cultural num espaço onde a ética e estética social se manifestam com suas figuras e alegorias? É possível aprender futebol com compreensão de mundo e exercício de cidadania?

DISCUSSÃO TEÓRICA

TÉCNICA – CATEGORIA OU STATUS?

O termo aqui será uma categoria de análise com vistas a compreendê-lo melhor, inclusive quando ganha status diferenciado; compreensão que acreditamos ser suporte para análises de movimentos, quando em atividades de jogos, a exemplo do futebol, ampliando a ideia de técnica para *uma associação entre o princípio da individualidade,* onde todo movimento é, na sua totalidade, um ato social, *e a condição adquirida por esse indivíduo em cada*

momento histórico, depois de cada experiência de mundo, quando aumenta ou diminui sua capacidade de execução de movimentos específicos.

Desde o seu aspecto etimológico, a palavra *técnica* sempre esteve associada à ideia de habilidade e destreza, hábitos motores refinados com coordenação e equilíbrio. Uma competência restrita a poucos como um conjunto de processos de uma arte; maneira ou jeito especial para executar ou fazer algo. (FERREIRA, 1997) Dessa forma, predomina o conceito grego de *tekhné,* como maneira perfeita de executar um trabalho. (BUENO, 1974) Na ação pedagógica não existe status, existe contexto social e histórico. O movimento não é somente uma ação/tarefa motora, é parte manifesta de um conjunto de relações entre o sujeito e outros sujeitos, seu mundo multirreferencial e seus momentos históricos. A *técnica* é idiossincrática e ontológica; é causa e consequência, pois nenhuma técnica surge do nada, nem existe sem causalidade.

Ferreira (2002), interpretando Mauss, nos diz que a *técnica,* seja no esporte, seja em qualquer âmbito, mais do que uma carga ou herança genética, mais do que uma maneira sistemática de fazer qualquer coisa, é uma maneira adquirida. Esta ideia é conflituosa com a imutabilidade da anatomia, ou com a ideia de um compêndio motor dado.

O corpo técnico não é dado e universal, mas construído e particular a cada cultura. (FERREIRA, 2002, p. 2) O corpo possui uma anatomia social que muda a cada olhar, a cada apreensão de mundo, mudando sua representação conforme a consciência individual que a observa. Portanto, entendemos existir um universo de possibilidades técnicas em cada olhar sobre esse corpo.

A *técnica* é, também, um discurso do corpo, um discurso apreendido histórica e socialmente e re-elaborado em cada indivíduo. Não um discurso sobre o corpo; assim ela seria dada, estabelecida somente como um status quo exigido em todos os corpos, não um discurso livre e independente, pois o sujeito histórico é multirreferencial, mas uma *técnica* que, ao tempo em que denuncie a forma como os homens se utilizam de seus corpos, aponte para a possibilidade de um corpo autônomo; não uma autonomia que negue o outro, mas que expresse uma técnica sempre em movimento que conduz o sujeito da passividade a uma relação dialógica com o outro (CORDOVA, 2004), com outras possibilidades de técnicas.

> Ora, se todo movimento é técnico, não podemos falar numa técnica considerada perfeita ou correta senão num contexto e numa situação devidamente delimitados. (DAOLIO, 2006, p. 56)

Todo indivíduo é um projeto de sociedade, portanto a sociedade vai fixar nele suas marcas, seus códigos. Seus movimentos e suas posturas serão representações instituídas pelo grupo e sua estrutura social. Assim, as reações, os reflexos, as condutas e os costumes serão encharcados de detalhes que são nada mais do que manifestações culturais, discurso social de um corpo expresso pelo seu movimento, pela sua técnica. Essas manifestações exprimem necessidades educadas socialmente, treinadas individualmente e aceitas coletivamente dentro de códigos compreendidos pelo grupo. Manifestações que devem ser percebidas pela educação, mais especificamente pela educação física, porque:

> É por intermédio da educação das atividades das necessidades corporais que a estrutura social imprime sua marca nos indivíduos: "As crianças são treinadas a controlar reflexos [...] inibir seus medos [...] selecionar paradas e movimentos". Essa pesquisa da projeção do social sobre o individual deve investigar o mais profundo dos costumes e das condutas; nesse domínio, não há nada de fútil, nada de gratuito, nada de supérfluo: "A educação da criança é repleta daquilo que chamamos detalhes, mas que são essenciais". E ainda: "Quantidades de detalhes, inobservados e cuja observação deve ser feita, compõem a educação física de todas as idades e de ambos os sexos". (LÉVI-STRAUSS, 2003, p. 12-13)

O movimento é uma condição humana necessária, não suficiente, para a ação. (TANI, 2001) Deve ser uma condição que supere a eficiência mecânica da ação desportiva para uma eficácia simbólica manifesta na maneira como o corpo lida, culturalmente, com o movimento, seja na ginástica, luta, dança ou esporte (DAÓLIO, 2006), porque o homem é sujeito de seu movimento, por mais simples ou complexo que seja. (PINTO, 1997)

O movimento é um ato social porque desvela o sujeito em sua essência cultural na relação entre o que é, o que busca e o que lhe impõe o grupo. Porém, mais que um arquétipo dessa sociedade, o movimento como

ato social deve ser também um instrumento de emancipação que apresente uma técnica causal, mobilizadora e emancipatória.

UMA ABORDAGEM HISTÓRICA E CULTURAL DO FUTEBOL

> O rito dá asas ao plano social e inventa, talvez, a sua mais profunda realidade. (MATTA, 1995)

O jogo, em seu processo de interculturação, faz do futebol um elemento que precisa ser percebido além das ciências biológicas e mecânicas. Muito menos pode ser definido por meio de conceitos funcionalistas. Ele tem suas raízes nos jogos da cultura popular, nos ritos com suas expressões corporais variadas.

Sua origem histórica não é linear, não surge num determinado tempo/espaço e começa a se delinear de forma positivo-objetiva. Não devemos nem podemos chamar de futebol, as manifestações ritualísticas que aconteciam nas culturas da antiguidade. Cerimoniais religiosos, rituais de guerra ou espetáculos sagrados que tinham um significado mágico para os povos dos diversos continentes, cada lugar com seu jogo de bola elaborado conforme seus movimentos e suas estruturas sociais. Dentre as chamadas formas arcaicas de jogos de bola, apresentaremos neste tópico algumas que mais se pareciam com o futebol moderno:

a) **TSU TSU** – ritual de guerra da China antiga, 2600 anos a.C. aproximadamente, onde após os combates a cabeça do chefe e dos seis guerreiros mais valentes da aldeia derrotada serviam de bola, pois, segundo a crença, haveria assimilação pelos pés que seria a base do corpo que é o lugar da vida, de todas as virtudes que estivessem na cabeça do guerreiro escolhido. Demonstrava também reverência ao outro, já que eram escolhidas as cabeças dos guerreiros mais valentes e de maior valor na aldeia. Este jogo foi jogado durante séculos na China, e futuramente reeditado na Europa Medieval durante o século X na Inglaterra e, talvez, na Alemanha, Holanda e França.

b) **KEMARY** (*ke* = jogo; *mary* = pés) – Jogado no Japão antigo 2600 anos a.C, este jogo é praticado ainda hoje. Traz um conjunto de formalidades como em um ato solene com qualidade estética e carac-

terísticas de autoconhecimento, autoaprendizagem e meditação. Comparado ao futebol de hoje, seria *embaixadinhas* extremamente controladas, só que jogado com delicadeza ritmada por músicas do folclore japonês, acompanhada de fina e nobre indumentária. Na sua harmoniosa alegoria, o *kemary* não traz nenhuma relação com a guerra ou qualquer tipo de conquista ou dominação, nem mesmo temor sobrenatural, mas uma expressividade na qual a graça e o compartilhar dos movimentos da bola parecem a tônica da dinâmica desse jogo. Nele quem ganha é quem participa e quem participa esforça-se por passar a bola da forma mais perfeita possível para sua posterior devolução.

Outra forma ancestral do futebol, de acordo com Murad (1996), é o **TLACHTLI**. Jogado na América pré-hispânica, era um espetáculo sagrado que constituía uma das mais significativas tradições da cultura da mesoamérica. "*Isi Ch'ananhasini Uarkutakva* – Assim jogamos bola", conhecido entre os mexicanos como *tlachtli*, em seu significado representa um combate cosmológico fundamental para a sobrevivência da humanidade. A necessidade dos astecas pela sua cosmologia, em viver num mundo sacralizado, os levou a tentar reproduzir a obra dos deuses no jogo de bola, e este jogo confirma essa dimensão mágica do espetáculo sagrado em forma de jogo. (LEMOS, 1995)

Na cultura romana, onde o jogo ganha características de espetáculos de simulações de combate com fins ao agrado do público que solicita a morte do vencido (BROUGÉRE, 1998, p. 37), o jogo de bola, ou *Harpastum*, surge no século I a.C, no ápice da cultura greco-romana onde era jogado prioritariamente pela aristocracia, enquanto que na Grécia, conhecido como *Epyskiros,* jogado pela *pólis grega.* As modalidades de jogo eram bem semelhantes, de acordo com Murad, onde uma bola, em geral de couro cru (semelhante àquelas de bexiga de boi secadas ao sol...) era conduzida prioritariamente pelos pés até à "cidade fortificada" da equipe oponente. Esta era a meta e quem alcançasse primeiro seria declarado vencedor. (MURAD, 1996)

Passando a ser modalidade olímpica na Grécia, o *Epyskiros* também podia ser praticado nas festas dionisíacas (bacanais ao deus *Baco*), tornando-se livre e praticado pela gente do povo, porém tornando-se mais vigoroso e, às vezes, violento, influenciado pela simbologia da mitologia grega, representando a luta de *Baco*, em forma de leão, lutando contra gigantes que tentavam escalar o céu. A indisciplina e libidinosidade levaram a que estas atividades fossem proibidas pelo senado.

No Brasil, há indícios de contribuições de esportes e jogos europeus. Meninos ameríndios brincavam com os índios um jogo de bola revestida com um pau muito leve, rebatendo-a sempre com as costas, ou com a cabeça, em bola de borracha da mangabeira, dependendo da região.

No século XIV, a nobreza italiana reedita o *Harpastum* em seus rituais de lazer, criando o *Cálcio* (chute ou coice). Jogado com dezenas de pessoas em cada lado ou, quando havia necessidade de maior organização limitava entre 25 e 30 pessoas de cada lado. Neste tempo já havia no jogo a intenção de depuração por classe social. No século XVII, já com maior popularidade e agressividade, chega à Inglaterra com o nome *football* e mais tarde como *soule* na França, presentes sempre nas desordeiras e violentas festas de carnaval. Seu campo media 120X180m, com duas balizas de madeira em cada extremidade e a bola de couro cheia de ar deveria passar por cima das traves do adversário. Aqui ele começa a exacerbar características dos jogos atléticos romanos, com a frivolidade e o misticismo característicos também na cultura grega, e com um lugar mais definido ao lúdico.

A popularidade desse jogo, que já alcançara vários países no século XVII, leva os ingleses a regulamentá-lo no século XIX, mais precisamente em 1863, no fervilhar da Revolução Industrial, quando o capitalismo e a burguesia fincam seus pilares como modelos de sociedade e de classe, respectivamente. Os ingleses disciplinaram e enobreceram o *football,* abdicando-o de suas raízes e nascendo como esporte de *gentlemen*. Cada colégio que o praticava criava diferentes regras, multiplicando muito o número de escolas que o praticavam, impondo necessidade de regulamentação. A criação do Football Association, no dia 26 de outubro desse ano, estabeleceu regras mantidas até os nossos dias, a exemplo da quantidade de jogadores e as características do campo de jogo. A partir desse momento, o futebol deixa de ser somente uma manifestação cultural com seus ritos e significados revestidos de misticismo, ludicidade e frivolidade com suas características antitéticas, ganha enfatuamentos técnicos e é regulamentado universalmente.

Sempre que uma atividade estava em processo de dessacralização ao ser exposta às frivolidades do povo, testemunhava-se também resistências a sanções místicas e sociais, rompimento com as estruturas instituintes, numa construção coletiva de autonomia social-cultural. Ao ser transformado numa instituição social na fundação da Football Association em Lon-

dres, no ano de 1863, tentou-se velar as possibilidades de reconstrução do jogo de futebol, começando um processo de cristalização de seus fundamentos desvelados na descoberta de quem mergulha no devir característico do jogo.

O futebol, mesmo depois de desportivizado, nunca perdeu suas características e sua natureza de jogo, pois está sempre sendo re-elaborado na cultura a qual joga. Preserva seus elementos agonistas e antagonistas, seus mistérios na sua imprevisibilidade e sua estética social metaforizada em suas figuras alegóricas identificadas com a vida real e com os anseios de seus sujeitos. Guarda ainda seu solo fértil de superstições sobrenaturais, as quais alimentam a magia e gera seus mitos em cada momento histórico.

Daolio (2006) diz que o futebol faz parte da sociedade brasileira de uma forma mais efetiva do que podemos supor. Considera-o uma prática séria de aspirações grandiosas e de dimensão social indiscutivelmente grande, concordando com Matta (1995) que percebe o espaço do esporte e do jogo na sociedade moderna como um veículo de suas dramatizações.

Em uma entrevista à revista *Pesquisa de Campo* do Núcleo de Sociologia do Futebol da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em 1995, Roberto Da Matta, autor do livro *Universo do futebol: esporte e sociedade*, publicado em 1982, diz que o futebol possui dois polos inseparáveis, mas que são priorizados a depender do momento histórico e da sociedade onde se materializa: o futebol-força e o futebol-arte. O primeiro, dando ênfase ao treino, caracteriza uma sociedade ocidental que tem o exercício como base de tudo e uma consequente racionalidade intensa. Do outro, o carisma, a sorte, a malandragem e o jogo de cintura, a beleza e a sedução. Uma realidade onde deuses existem e falam com humanos. Um Brasil, como falou Matta, onde a natureza, o sobrenatural e os homens se comunicam.

A identidade brasileira com o futebol é definida numa relação histórica e cultural, pois o esporte bretão quando chegou ao Brasil em fins do século XIX, um jogo que utilizava os pés, certamente se espalharia nas camadas populares que já estavam encharcadas pelo samba e pela capoeira. Assim como os aspectos culturais, o aspecto socioeconômico como a busca de igualdade tem lugar na construção dessa identidade brasileira do futebol. (DAÓLIO, 2006) Quando todos estão sob as mesmas regras, dividindo e competindo num mesmo espaço, o exercício de igualdade é percebido pelos participantes.

Outro aspecto é o de significados, metáforas sociais representadas no momento do jogo. Daolio (2006), num estudo sobre a obra do antropólogo americano Clifford Geertz, um texto intitulado *Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa*, comenta sobre a impressionante coincidência entre a briga de galos balinesa e o futebol no Brasil, após lançar um olhar sobre as duas culturas especificamente. Assim como em Bali os homens "realizam", no sangue nas penas e nas apostas, suas utopias sociais, o sentimento de ódio entre as torcidas, os sonhos de riqueza e glória dos atletas e comissão técnica, o sentimento momentâneo de igualdade no período do jogo, retratam no futebol questões como impotência diante das mazelas sociais e sonho de igualdade e prosperidade econômica.

Na construção dessa identidade brasileira no futebol, foi necessário mais que a exigência fisiológica estrutural do jogo enquanto atividade motora, muito mais que um componente biológico e/ou genético. Não entendemos ainda uma gênese para o futebol, mas uma combinação entre as regras do jogo e as exigências culturais do lugar onde foi "aceito". Uma combinação entre uma eficiência funcional e anatômica e uma eficácia simbólica social. O futebol é o "lugar" onde a fidelidade ao time instiga a arte e uma expectativa interminável, que se renova a cada competição, recheada de superstições acolhedoras da magia e do mito para reforçarem novas representações do cotidiano de quem joga e de quem assiste.

O FENÔMENO DAS ESCOLINHAS

Com a ausência de vazios urbanos, surgem as "escolinhas" de futebol que retiram o garoto das ruas e das várzeas, do lócus onde se materializa o jogo, e nelas apresentam algo pouco parecido essencialmente com as técnicas elaboradas e compartilhadas na construção subjetiva. O garoto aprende a *"jogar como"* ao invés de *"jogar com ou contra"*.

Seria mesmo o futebol salvo pelas escolinhas, como diz Bento (1998), ou estas viriam atender a uma nova necessidade/proposta de mercado lançada sobre o futebol? Um lugar de manifestação metafórica de realidades sociais diversas, ou um espaço da modernidade carcerária da criatividade e da consciência?

Compreendemos que os espaços, as pessoas e as perspectivas são diferentes, podendo ser também espaços de lazer e outras atividades sem

vistas ao rendimento esportivo. Preocupa-nos a possibilidade de que a ação pedagógica nesses espaços fique caracterizada apenas como reprodução de modelos mecânicos e mercantilistas, na qual os sujeitos não têm consciência dos movimentos de seus corpos, nem da sociedade da qual faz parte. A realidade, concretude do senso comum como ponta pé inicial da organização de ideias, acaba sendo apenas um empréstimo de hábitos (não que isto tenha que ser excluído do processo formativo), num "assujeitamento" coletivo.

Entretanto, há algo que devemos considerar: além do esforço apaixonado dos profissionais do futebol nas escolinhas em preservar as representatividades que sustentam sonhos, em especial o sonho de ser "jogador de futebol", seus níveis de discernimento e leitura das transformações de mundo os levam a compreender que a tentativa de reprodução dos fenômenos trará resultados semelhantes aos que testemunham ou experimentaram em suas vivências. Há uma ingenuidade nessa intenção, pois toda leitura da realidade deve ser uma relação entre a experiência do senso comum e a percepção sistemática da ciência, até porque os fatos podem até se repetir, mas os resultados dialeticamente são sempre diferentes.

As escolinhas surgem, a priori, com um discurso e uma justificativa messiânica, como o espaço de uma prática, a do futebol, que livrará o garoto e a garota dos diversos males sociais como drogas, exploração sexual, violência, dentre outros. Porém, elas vão ganhar novas representações e significados do público que delas vai fazer parte, seja como atleta, como pais e/ou responsáveis, ou ainda como profissional que nela trabalha, redimensionando seus interesses e delineando a ação pedagógica nesse espaço. Paim (2001), em estudo sobre fatores motivacionais e desempenho no futebol, concluiu que dois fatores se destacam como motivo de opção pelas escolinhas de futebol: um deles foi a aceitação de desafios e experiências emocionantes (72%) e outro, aqui o predominante, o desenvolvimento de habilidades esportivas (78%).

Outro fenômeno observado é a construção dos sentidos no processo de formação desportiva. Sentidos que são construídos na relação com o objeto e delineiam comportamentos, como, por exemplo, o dos pais que ao perceberem a possibilidade de carreira futebolística pelo filho, canaliza seus sentidos e significados na escolinha para alimentar a proposta hegemônica de "revelação" de craques. Aqui o sonho de riqueza e fama toma o lugar da "salvação" dos riscos sociais.

Portanto, ao falarmos sobre ação pedagógica e seu significado, é importante avançarmos a ideia simplista de uma união da teoria com a prática. Poderíamos defini-la como a teoria praticada ou a prática pensada, mas ainda não avançaríamos se esta ação não for remetida a uma mudança, uma transformação, no sujeito e no ambiente vivido, compreendida por esse sujeito e operada como ética de *estar no mundo* exigindo sua compreensão por meio de muitas referências.

Uma ação pedagógica consciente deveria então trazer uma relação de reciprocidade causal, na qual o caráter é refletido nos atos. Uma prática cotidiana que deve valorizar a si mesmo e ao outro. A ação pedagógica deve ser também o momento de manifestação subjetiva, humano-social e ontocriativa, entendendo que o homem é o ser mais que simbólico, é essencial e manifesto na concretude dessa ação.

A questão é que muitas vezes transpiramos muito e implementamos um tremendo esforço na tentativa de compreender determinada realidade e esta se apresenta como o horizonte que se afasta de nós a cada passo que damos em direção a ele. Então, percebemos que nos falta inspiração, sentimento, identificação, troca. Assim é a compreensão da ação pedagógica. Toda grandeza e complexidade do seu significado cabe na "simplicidade" da relação do *"ser no mundo,"* com o *"ser do mundo"* e com o *"mundo do ser"*. Compreender esta ação pela transpiração, pelo esforço teórico analítico da cognição humana que busca certezas é reduzi-la a um praticismo teorizado. Buscá-la pela prática como resultado da teoria é limitá-la a um funcionalismo previsível e resultado raso de historicidade.

Somos perseguidos por nossa consciência ingênua que nos convence de sermos bem informados sobre ela por sermos, ou nos considerarmos, educadores. A ação pedagógica transformadora só se concretiza se no seu percurso quatro elementos estiverem presentes e interdependentes: *intenção, ação, transformação e reflexão*, caminhando sobre o princípio organizacional onde o todo é mais que a soma das partes, ou menos que a soma deles. É um fenômeno que gera transformação no sujeito intencional, no sujeito direcional e no ambiente situacional. Na ação pedagógica consciente, os princípios da recursividade onde efeitos e produtos causam o processo, da retroatividade onde a causa age sobre o efeito e vice-versa, o

dialógico e o da re-introdução do sujeito cognoscente em todo conhecimento, sujeito que, mais que refletir, constrói a realidade, se concretizam, se materializam. (MORIN, 2003)

Entendemos, então, a ação pedagógica *como* o *"óbvio"* da inspiração relacional que espanta depois do esforço cognitivo. Nela todos são gênios em suas experiências ímpares de mundo. É o resultado da relação agonismo/antagonismo humana, sempre recheada de incertezas, mas que sempre se encerra com o suspiro antitético do *óbvio,* ainda que como conclusão temporária.

A característica criativa e transformadora do homem deve ser sua identidade na ação pedagógica e o elo entre esta e o jogo, ou melhor, o amalgama jogo/ação pedagógica. Uma relação genética do construto da cultura, já que a cultura nasce como que jogada, e o jogo é o lugar da civilização, já que nesta estão presentes historicamente o sagrado e a competição, duas funções culturais oriundas do jogo. (HUIZINGA, 1999)

Porém, a despeito de todas as reflexões anteriores, partindo da premissa de que toda ação voltada ao aprendizado ou transmissão de conhecimentos de qualquer espécie, com vistas a algum tipo de formação seja uma ação pedagógica, pode-se dizer que, ainda que sejam ações de cunho meramente mecânico, reprodução pelo senso comum de modelos estereotipados de treinamentos, a ação pedagógica está nas escolinhas, mesmo que de forma inconsciente. O que vai direcionar e sistematizar estas ações é o modelo de sujeito que se identifica com a escolinha como espaço de materialização/manifestação social deste. Também o nível de consciência pedagógica dos responsáveis por estas ações e a visão de mundo dos sujeitos envolvidos na formação de atletas de futebol.

Há uma similaridade entre o jogo e a ciência, que é a busca do devir, uma tensão que atrai e pode seduzir os sujeitos envolvidos, mitificando seus personagens. Buscar-se-á contribuir na construção de uma pedagogia desportiva autônoma que compreenda que a técnica desportiva não está desvinculada da técnica corporal nos seus detalhes, por mais "insignificantes" que pareçam, que a técnica é uma associação entre o que se cria e o que se copia, e que criatividade aqui não se estabelece numa relação de independência, mas de re-elaboração, nem cópia numa relação heterônoma, mas de apropriação nas relações sociais culturais construídas historicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Superar a ideia de status no conceito atual de técnica, compreender que, por mais que percebamos a habilidade como técnica aprimorada, essa capacidade de executar tarefas motoras terá marcas sociais inegáveis no corpo do indivíduo, deve ser um esforço de todos os profissionais da educação, não somente da educação física. Uma ação pedagógica somente terá possibilidades transformadoras se acompanhada dessa consciência no profissional, seja professor ou treinador, e no educando, seja aluno ou atleta.

Propomos a ação pedagógica como elemento balizador na formação da técnica desportiva, avançando para uma autonomia do sujeito que orienta e o sujeito objeto dessa ação. Uma ação que faça da escolinha mais do que o espaço do *jogar como*; do imitar ou tomar emprestado comportamentos e movimentos de outras culturas. Mais do que o espaço do *eldorado desportivo,* um espaço de re-elaboração e da criação de possibilidades de técnicas onde os movimentos manifestem uma via de mão dupla na sua construção e aprendizado da técnica corporal que dialogue com o outro sem negação mútua, mas compartilhando o mesmo momento histórico nas diversidades de experiências.

Apresentamos uma nova ideia de técnica, como um ato social e uma condição de movimento adquirida pelo indivíduo em cada momento histórico, depois de cada experiência de mundo, quando mantém ou altera sua capacidade de execução de movimentos específicos, num determinado contexto. Um discurso do corpo, não sobre o corpo como algo dado, geral, mas uma técnica em movimento com natureza cultural, social, biológica e psicológica, haja vista ser inerente ao ser humano, numa projeção do social sobre o indivíduo, um sujeito relacional com outros sujeitos e com o esporte que define suas técnicas padronizadas.

O cerne da formação da técnica desportiva se dá no momento em que o aspecto nomotético é superado e a complexidade do pensamento se concretiza numa ação pedagógica de mão dupla, onde está presente o princípio da recursividade no qual efeitos e produtos causam o processo, e o da retroatividade onde a causa age sobre o efeito e vice-versa (MORIN, 2003) onde o jogo é compreendido numa relação na qual a sedução está presente, mas não domina, respeitando uma ética coletiva inerente a cada grupo nesse processo de formação e aprendizado. Vencendo assim o desafio de ir para além dos receituários, tanto do senso comum quanto da ciência. Nesse contexto teremos uma técnica construída no contexto do sujeito relacional com o outro e com o esporte, não uma técnica dada,

estabelecida pelo status desportivo que predetermina os padrões de movimento.

O movimento e, consequentemente, a técnica devem ser vistos como um artefato, um produto humano, ambivalente, ou seja, com natureza fisiológico-funcional e com característica e função social-cultural. A ação pedagógica deve superar o aspecto prático e estabelecer uma reciprocidade causal, oportunizando que o jogo de futebol e, por isso mesmo, a formação da técnica corporal desportiva caminhem entre a liberdade da frivolidade do jogar e a formalidade organizacional do desporto. Entre o que se institui enquanto regras e o que se cria enquanto resultado da subjetividade ontológica.

Os limites do jogo de futebol nesse processo de formação alcançarão a dimensão da percepção criativa e crítica de quem coordena suas ações. Procuramos abrir caminhos onde outros olhares pudessem caminhar, um intervalo histórico de compartilhamento de questões afins, porém abertas a elaborações diversas. Quisemos exercitar o jogo do pensar tendo respostas temporais ao invés de certezas, resguardando-nos do comportamento nomotético sobre o objeto de estudo, preparando-nos sempre para o imprevisto, o novo.

REFERÊNCIAS

BENTO, Jorge Olímpio. *Desporto e humanismo:* no campo do possível. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

BROUGERE, G. *Jogo e educação*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUENO, Francisco da Silveira. *Grande dicionário etimológico- prosódico da língua portuguesa:* vocábulos, expressões da língua geral e científica-sinônimos contribuições do tupi-guarani. São Paulo: Lisa, 1974.

CORDOVA, R. de A. *Instituição, educação e autonomia*: na obra de Cornélius Castoriades. Brasília: Plano, 2004.

DAOLIO, Jocimar. A ordem e a desordem na educação física brasileira. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte,* Campinas, SP, v. 25, n. 1, p. 115-127, set. 2003.

______. *Cultura: educação física e futebol.* 3. ed. rev. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2006.

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo.* Campinas, SP: Papirus, 1995.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

FERREIRA, Pedro P. *O corpo em sistema: reflexões a partir de um texto de Marcel Mauss*. 2002. Disponível em: <www.geocities.com>. Acesso em: 23 maio 2007.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens:* o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LEMOS, Maria Tereza Toríbio Brittes. Tlachtli: o jogo de bola na Mesoamérica. *Pesquisa de Campo: Revista do núcleo de Sociologia do Futebol/UERJ*, Rio de janeiro, n. 1, p. 55-62, 1995.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural.* Tradução de Chaim Samuel Katz e Eginaldo Pires. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

______. *Antropologia estrutural dois*. Tradução de Maria do Carmo Pandolfo. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

______. Introdução à obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia.* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

______. *A noção de estrutura em etnologia*. Tradução de Eduardo P. Graeff. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores)

MATTA, Roberto da. Brasil: futebol tetracampeão do mundo. *Pesquisa de Campo: Revista do Núcleo de Sociologia do Futebol/UERJ*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 7-12, 1995.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MORIN, Edgar. *Educar na era planetária:* o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Tradução de Emílio Roger Ciurana e Raul Domingo Motta. São Paulo: Cortez, 2003.

MURAD, Marcel. *Dos pés à cabeça: elementos básicos de sociologia do futebol.* Rio de Janeiro: Irradiação Cultural, 1996.

PAIM, Maria Cristina Chimelo. Fatores motivacionais e desempenho no futebol. *Revista de Educação Física*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 73-79, 2. sem. 2001 <http://www.periodicos.uem.br/ojs/acta/periodicos/index.html>. Acesso em: 16 set. 2008.

PINTO, José Rizzo. *Corpo, movimento e educação*. São Paulo: Sprint, 1997.

TANI, Go. Educação física na educação infantil: pesquisa e produção do conhecimento. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. n. 4, p. 110-115, 2001.

Percepções de professoras acerca da inclusão escolar de crianças com mielomeningocele

Nayara Alves de Sousa
Alessandra Santana Soares e Barros

INTRODUÇÃO

São passados 15 anos desde que o Brasil se fez signatário de um acordo internacional emblemático para agenda da educação: a *Declaração de Salamanca*.

A partir de então, nossas esferas legais de proteção aos interesses das pessoas com deficiência vêm renovando e atualizando o alcance dos direitos educacionais que àqueles são devidos. Nesse período, nossas esferas acadêmicas vêm refletindo criticamente as experiências de escolarização de crianças e adolescentes com deficiência; acumulando, assim, saberes e consolidando conhecimento.

Boa parte da produção científica, que apreciou analiticamente a Educação Especial nas últimas décadas o fez a partir da deficiência mental. Assim o foi, muito provavelmente, em razão da herança cognitivista, oriunda do campo da Psicologia, que fundou o pensamento pedagógico.

Muito pouco se interrogou a deficiência física em suas especificidades problematizadoras à inclusão em escolas regulares. Quando o fizeram, foi, preferencialmente, sobre a paralisia cerebral, muito provavelmente em razão das complicações – disartria, epilepsia, refluxo, defasagem cognitiva, déficits sensoriais – que associadas à incapacidade motora, desenham o caráter reconhecidamente desafiador da paralisia cerebral. (MELO; FERREIRA, 2009)

Logo, enquanto pesquisadores, a contribuição diferencial que devemos ofertar deve ser aquela de colaborar com a sofisticação do debate a partir da eleição de contextos de escolarização e/ ou expressões da deficiência que representem novos desafios à afirmação e ao cumprimento dos direitos sociais ampliados dessas pessoas. Foi com esse intento que a pes-

quisa que originou o presente artigo foi desenvolvida. O fato da mesma ter se debruçado empiricamente por sobre experiências de escolarização de crianças com deficiência física, cuja deficiência foi causada pela mielomeningocele, assinala a referida intenção.

O POTENCIAL PROBLEMATIZADOR DA DEFICIÊNCIA FÍSICA

A deficiência física é a sequela resultante do comprometimento de órgãos ou tecidos de um ou mais sistemas que compõem o aparelho locomotor. Este aparelho é composto pelo sistema osteoarticular (ossos e juntas), sistema muscular e sistema nervoso (cérebro, medula espinhal e nervos). Doenças ou lesões, de natureza congênita ou adquirida, que afetam quaisquer desses sistemas, podem produzir quadros de limitações físicas de gravidade variável, segundo o segmento corporal afetado e do tipo de lesão ocorrida. (BERSCH; MACHADO, 2007)

Assim, compreende-se por deficiência física, uma variedade ampla de condições que afetam o indivíduo em termos funcionais: para mobilidade motora e locomoção, para coordenação motora e manipulação de objetos e mesmo para a fala.

Para a maioria das deficiências físicas, leva-se em conta, de imediato, o fato daquele aluno não andar ou não se movimentar normalmente. Mas um deficiente físico pode ter problemas de outra natureza, além daqueles relativos à locomoção. Crianças e jovens com lesão medular, por exemplo, além de não andarem, podem ter ainda problemas com a função mecânica da escrita. Além disso, podem ainda ter dificuldades com as funções urinárias e intestinais.

Fala-se em lesão medular quando o feixe de células nervosas que compõe a medula espinhal sofre algum agravo. A medula espinhal passa por dentro da coluna vertebral. Ela leva informações do cérebro para o restante do corpo e vice-versa. Do ponto da lesão medular para baixo, a pessoa perde a sensibilidade e os movimentos, em graus de severidade variados. Como já foi dito, pode-se perder também, em alguma medida, o controle das fezes e da urina e às vezes a função sexual.

A lesão medular pode ocorrer devido ao que se chama de causas externas: traumas com fraturas em quedas ou acidentes, tiros, cortes profundos, ou a compressão sofrida por uma pancada na cabeça. As demais

causas são aquelas oriundas de tumores, doenças degenerativas, infecções e malformações congênitas. Dentre estas últimas, há uma que se chama mielomeningocele.

O artigo aqui apresentado[1] relata aspectos da escolarização de crianças com este tipo de lesão medular. Ela foi escolhida porque é uma forma de deficiência, relativamente comum à realidade brasileira, uma vez que suas causas, ainda que associadas a fatores genéticos, estão fortemente relacionadas à qualidade da dieta das gestantes e à idade precoce destas.

CONTRIBUIÇÕES DA MIELOMENINGOCELE À REFLEXÃO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE DEFICIENTES FÍSICO-MOTORES

A mielomeningocele é uma grave anormalidade congênita que se desenvolve nos primeiros dois meses de gestação e representa um defeito na formação do tubo neural. (LUCARELI, 2002) O tubo neural é uma estrutura do embrião humano que se transforma no conjunto formado pela medula espinhal e pela coluna vertebral da criança que irá nascer. Assim, um defeito no tubo neural, significa um defeito de "nascença" na coluna e na medula espinhal do recém-nascido: algo como se a criança já nascesse com uma lesão medular. A incidência da mielomeningocele é em média de um indivíduo afetado para cada mil nascimentos.

Embora sejam conhecidos essencialmente como deficientes físicos, a saúde dos indivíduos com essa patologia mostra-se afetada em razão de outras complicações e comprometimentos, como disfunções no sistema urinário e escaras, por exemplo. Além disso, embora a maioria das crianças com mielomeningocele tenha função intelectual normal ou próxima do normal, algumas apresentam deficiências neuropsicológicas, como dificuldade de percepção, atenção, concentração, memória e dificuldades para lidar com números.

[1] Tendo em vista a relevância dos aspectos éticos que devem permear todo o processo de pesquisa científica, o projeto que antecipou a pesquisa que gerou este artigo, foi encaminhando a um Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Assim, também, termos de consentimento que esclareciam a participação dos sujeitos foram enviados às professoras das crianças. Para a divulgação dos resultados e discussão dos dados obtidos, foram atribuídos nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes.

Essas deficiências são causadas pelo acúmulo de líquido cefalorraquidiano no cérebro e pela consequente pressão exercida por sobre esse órgão, que acaba, então, tendo seu tecido nervoso também lesionado. O referido acúmulo de líquido, por sua vez, é uma resposta do organismo do recém-nascido (ou mesmo do feto) ao redimensionamento do espaço ocupado pela medula espinhal. Há de destacar, desse modo, que dificuldades na escolarização de crianças com mielomeningocele são frequentes e requerem atenção e orientação adequadas.

Grande parte da infância destas crianças e suas famílias está ocupada pelas intervenções da reabilitação. Estas visam favorecer o alcance de autonomia por parte dos indivíduos, ofertando meios para se tornarem mais independentes no que tange à alimentação, às interações sociais, à garantia de saúde e bem-estar, ao autocuidado, à educação e à profissionalização. (ALMEIDA, 2004)

Não há uma definição consensual para reabilitação. Neste trabalho será entendida como uma modalidade de assistência na área da saúde, que abrange os aspectos biopsico-social e pedagógico. É desenvolvida por uma equipe multidisciplinar, que visa promover a recuperação das funções perdidas ou diminuídas, no maior grau possível, nas pessoas que sofreram a lesão.

A equipe de reabilitação é uma equipe multidisciplinar, composta por médicos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, enfermeiros, nutricionistas e professores que atuam em conjunto ou individualmente a depender do caso de cada paciente. Essa equipe deverá ser capacitada para adequar cada etapa do programa de reabilitação às condições emocionais e físicas desses pacientes/alunos. (DURCE, 2006)

Em geral, as famílias das crianças deficientes depositam muitas expectativas na reabilitação. Para além das esperanças de cura renovadas pela mera aproximação da criança a um serviço da esfera da saúde, o espaço dos centros ou clínicas de reabilitação favorece aos pais e, principalmente às mães, o compartilhamento de experiências similares vividas com o tratamento do filho deficiente.

O senso de pertencimento ao lugar das clínicas tem valor de acolhimento para essas famílias e as ajuda na construção de suas identidades de pais e mães de crianças deficientes. Assim, ocorre, por vezes, que a frequência às consultas e programas de atividades do filho deficiente se dê em detrimento da participação em outros espaços, como até mesmo o da escola.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O encaminhamento empírico deste estudo, de caráter qualitativo, descritivo e exploratório, foi baseado no método da História de Vida. Queiroz (1988) considera que os relatos produzidos por via desse recurso encerram um conjunto de depoimentos e, embora tenha sido o pesquisador a escolher o tema, a formular as questões ou a esboçar um roteiro temático, é o narrador que decide o que narrar. As narrativas foram obtidas através de entrevistas semiestruturadas e os narradores, no caso dessa pesquisa, foram as professoras de duas crianças portadoras de mielomeningocele, moradoras do município de Vitória da Conquista, estado da Bahia. Estas crianças serão aqui chamadas de Natália e Gabriel.

Foi realizada com a professora de Natália uma entrevista gravada na escola com duração aproximada de uma hora, além de várias conversas informais. Sessões de observação participante foram igualmente empreendidas para possibilitar algum conhecimento das realidades vividas pelas crianças e professoras, de sorte que as narrativas das histórias de vida pudessem ser mais bem contextualizadas. O período de observações dirigidas ao cotidiano escolar e doméstico da criança Natália durou em média quatro meses, sendo realizado ao longo de três dias da semana.

No caso de Gabriel, as sessões de observação participante foram realizadas em duas escolas, uma vez que essa criança estudava na APAE, às segundas e sextas-feiras, onde contava com um atendimento multidisciplinar com os profissionais do local e em um colégio regular localizado a mais de três quilômetros de sua casa, às terças, quartas e quintas-feiras.

Foram realizadas entrevistas gravadas com cada professora das duas escolas de Gabriel, tanto quanto com a professora do ano letivo anterior. Esta primeira professora discorreu sobre o primeiro contato dele com o meio educacional que, a mim, escaparam nas visitas de campo para observação, por terem ocorrido antes. A fase de observação participante do cotidiano escolar e doméstico de Gabriel contou com sessões, distribuídas ao longo de três meses, realizadas nos dois colégios, com duração, em média, de três horas.

Para armazenar as anotações importantes e necessárias, produzidas nas sessões de observação participante, me vali de um diário de campo. Realizei várias audições das fitas gravadas, antes de proceder às transcrições, as quais foram feitas pessoalmente, procurando manter fidelidade às falas no exercício de organização escrita das narrativas.

Para a análise dos dados, sobrepus as leituras das transcrições das fitas às leituras dos relatos do diário de campo, buscando interpretar uns à luz dos outros. Organizei as regularidades e as discrepâncias encontradas na comparação das duas realidades escolares e familiares, procurando sempre me remeter aos referenciais teóricos que refletiram anteriormente acerca das questões ali invocadas.

FRAGMENTOS DAS HISTÓRIAS DE DUAS PEQUENAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

A discussão dos resultados foi feita de acordo com os temas selecionados. Escolheram-se apenas algumas falas dos sujeitos para facilitar a evidenciação do que se pretendeu afirmar.

Natália tinha seis anos por ocasião da coleta de dados da pesquisa. Frequentava uma escola privada, cursando o Jardim II. Aquele era o seu primeiro ano de estudo. Por causa da mielomeningocele, Natalia não podia andar e usava cadeira de rodas para se locomover. Sentava-se com as pernas cruzadas para trás e se locomovia arrastando-se pelo chão. Seus braços não possuíam comprometimentos, de sorte que era capaz de usar as mãos para segurar as coisas, se alimentar e escrever. Dependia da ajuda dos outros para tomar banho e requeria ajuda para se limpar quando evacuava, pois fazia uso de fraldas descartáveis, uma vez que não controlava fezes e urina.

Natália ia e voltava da escola de cadeira de rodas, na companhia da mãe – D. Madalena. Chegando lá, sua professora a pegava no colo e a levava para a sala de aula, colocando-a na carteira. Na sala de aula percebia-se que ela, normalmente, não se concentrava. Lá, não existia local para troca de fraldas, e o banheiro não era apropriado para deficientes. Ela, então, permanecia com uma única fralda durante todo o período de aula. Logo, por causa do cheiro forte da urina, alguns colegas não queriam brincar com ela. Como sua mãe não tinha com quem deixá-la, caso quisesse sair, Natália não costumava faltar às aulas, nem mesmo nos dias de chuva. Sua família parecia enxergar, assim, o colégio como uma creche-escola, um local para deixar sua filha para poderem realizar as suas atividades cotidianas sem o fardo de carregá-la de um lado para o outro.

Gabriel tinha nove anos e estudava na Escola Municipal do Bem-Querer, sendo aquele seu primeiro ano em uma escola regular. Estudava,

também, na Escola da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), sendo aquele o seu terceiro ano em uma escola especial.

A mãe de Gabriel fizera uma opção pelos dois colégios: às segundas e sextas-feiras frequentava a escola especial, onde também realizava a fisioterapia e, às terças, quartas e quintas-feiras, a escola regular.

Gabriel também usava cadeira de rodas para se locomover, pois a mielomeningocele o deixara com a paralisia das pernas que o impossibilitava de andar. Seus braços desempenhavam funções normais, pois não possuíam comprometimentos. Assim como Natália, era capaz de usar as mãos para segurar as coisas, recortar, alimentar e escrever. Embora não estivesse alfabetizado, estava cursando a segunda série do ensino fundamental.

Nesse colégio e em outros desse município, a matrícula se dava em razão da idade. Assim, Gabriel tinha como colegas de turma outras crianças que já sabiam ler e escrever, o que levava a que suas tarefas escolares fossem diferenciadas. Nesse colégio a aprovação era automática, de modo que, apesar das 52 faltas em seu boletim, ele provavelmente não seria reprovado.

Sua mãe, Dona Maria, sempre o levava para escola a pé empurrando a cadeira de rodas, gastando em média 25 minutos de caminhada diária, em uma via sem asfalto, cheia de buracos e distante de casa. Diferentemente de Natália, nos dias chuvosos, Gabriel não costumava ir à escola porque a cadeira "atolava" na lama. Essa criança, também, não possuía controle das fezes e da urina, permanecendo com uma única fralda durante todo o período de aula, o que também levava seus colegas a evitarem encostar-se nele por causa do cheiro forte dos excrementos.

SABERES ACERCA DA LESÃO MEDULAR POR MIELOMENINGOCELE

Nos discursos das professoras, pudemos observar o grau de conhecimento delas acerca das origens do problema ou suas causas:

> Ela nasceu com "problema"... Foi compatibilidade nos sangues dos pais. (Norma)

> Ele tem hidrocefalia e por causa desse problema ele teve outra coisa aí. [...] (Cláudia)

> Os problemas mesmo começaram quando ele colocou a válvula. (Lúcia)

Os trechos transcritos evidenciam o desconhecimento das professoras acerca da origem e suas possíveis causas. Um dos relatos atribui o problema a fatores consanguíneos dos pais; outro o atribui ao ato cirúrgico para colocação da válvula, a qual, pelo contrário, tem o objetivo de minimizar ou prevenir uma lesão cerebral.

Quanto ao conhecimento sobre as limitações dessas crianças, os professores precisam conhecê-las melhor, saberem o tipo de sequela que seus alunos possuem, pois pode haver influência no rendimento escolar. O conhecimento desses sinais de alerta pode evitar e prevenir complicações e constrangimentos dentro da sala de aula.

O conhecimento, por parte das professoras, acerca da abrangência das limitações na mielomeningocele é igualmente precário:

> A limitação dele é a falta de estímulo em casa. Outra limitação é ele não saber andar. (Cláudia)

> A limitação dele é física, ele compreende muito bem, até a aprendizagem dele é boa, só demorou de entrar na escola. (Fernanda)

> Era a participação na educação física, ele ia na cadeira ou no colo de alguém. (Lúcia)

As limitações citadas pelas professoras diziam respeito apenas à falta de estímulo em casa, à ausência de participação em atividades que dependiam do andar e à entrada tardia na escola.

Quanto ao conhecimento de outras crianças com mielomeningocele, todas as entrevistadas afirmaram que desconhecem.

> Não... Nunca vi nenhuma... Daqui do Simão, só ela mesmo. (Norma)

> Nunca vi nenhuma. Nem nas outras salas, em nenhum outro lugar. (Cláudia)

> Essa “mielo” aí eu nunca ouvi falar. E o que significa mesmo? (Fernanda)

É necessário, pois, que haja capacitação desses professores. É importante que tenham conhecimento do comprometimento dos seus alunos, para que posam favorecer uma melhor interação dentro da sala de aula. Além

disso, é necessária uma melhor estruturação das escolas, de modo que os professores e os profissionais do centro de reabilitação estabeleçam parcerias, desenvolvam serviços e recursos adequados ao educando.

PARTICIPAÇÃO E RELACIONAMENTO DAS CRIANÇAS ACOMETIDAS PELA MIELOMENINGOCELE EM SALA DE AULA

Quanto à participação nas atividades, as professoras da escola regular citam como dificuldade a concentração dessas crianças:

> O problema é que ela não se concentra. Eu uso muito tarefas com brincadeiras. As tarefas delas são diferentes dos outros colegas (Norma)

> Pintura, trabalhar com arte. Ele gosta muito de escolher o alfabeto para fazer palavras e frases, falta apenas concentração. (Cláudia)

Nessa mesma direção, Cardona Martín (2004) explica que são óbvias as dificuldades de atenção e de concentração dessas crianças; às vezes, sua grande dispersão distorce bastante qualquer processo e estratégia de aprendizagem. Em contrapartida, as professoras da escola especial elogiam o desenvolvimento e a participação em sala.

> Ele responde tudo corretamente, aqui eu gosto de usar muito o livro. Trabalho vogal, consoante até a letra "g". (Fernanda)

> Na sala eram doze alunos, todos tinham alguma "doença", porém, só ele tinha deficiência física, eu gostava muito de dar uma pintura. (Lúcia)

Cardona Martín (2004, p. 47) salienta que é necessário avaliar essas crianças de forma multidisciplinar; partir das capacidades, não dos déficits; tomar um cuidado extremo para não criar situações permanentes de fracasso; proporcionar um ambiente descontraído e buscar a participação da família e de pessoas-chave.

Em relação às situações extraordinárias no trato com essas crianças, duas das entrevistadas mencionaram o cheiro da urina em sala de aula. Realmente, a maioria dos alunos com sequelas de mielomeningocele nunca controlará seus esfíncteres e, por esse motivo, faz uso de fraldas

descartáveis. Por isso, é importante que os professores expliquem aos demais alunos da sala a situação dessas crianças, pois, se eles entenderem e compreenderem tais necessidades, aprenderão a respeitar as diferenças, evitando situações frustrantes, como as narradas a seguir:

> Ela tem um "probleminha" com o odor da urina. Então os coleguinhas não querem sentar do seu lado e nem brincar com ela. (Norma)

> Teve uma vez quando ele fez cocô na sala, o cheiro ficou insuportável as crianças saíram de perto dele e eu não podia fazer nada. (Lúcia)

Cardona Martín (2004, p. 29) salienta que é indicado o posicionamento das crianças afetadas em lugares ventilados, perto da janela, sobretudo nos meses de calor. Também é importante que sejam estimuladas desde pequenas à mudança autônoma das fraldas, treinando-as para fazer isso com variações na postura (ajoelhados, deitados, com pontos de apoio, etc.), contando também com a colaboração da família.

As cadeiras escolares dessas crianças realmente devem ser apropriadas, para evitar situações constrangedoras tanto para o professor, como para o aluno.

> A pior situação que já tive é a do dia a dia, foi quando ele caiu da cadeira da escola, elas não são apropriadas... (Cláudia)

Essa adaptação proporciona a comodidade e o conforto necessários, favorece equilíbrio postural, a estabilidade de estar sentado e, portanto, a segurança dos alunos, além de evitar posturas incorretas. Outra situação mencionada foi:

> Ter que levar eles nos lugares. Pela dependência física dele... Eu não sou acostumada com isso, eu chamo alguma pessoa para levá-lo. (Fernanda)

O verdadeiro objetivo é tornar essas crianças o mais independentes possível. Carregá-las no colo não favorecerá sua autonomia. Encarregá-las de pequenas tarefas que impliquem responsabilidades, necessitem deslocamentos e fomentem a autonomia, contribuiria para o alcance da independência funcional.

Quando perguntei se essas crianças costumavam faltar às aulas, os relatos dos professores e as visitas em campo indicaram as principais causas da falta de assiduidade: a fisioterapia que é realizada no mesmo turno da escola, os dias chuvosos, as dores de cabeça, as internações e o transporte. Uma das mães não vê a escola como um espaço de ensino-aprendizagem, prioritariamente. Parece considerá-la mais como uma creche-escola, um local onde eles podem deixar seus filhos para irem resolver as atividades do dia.

> Às vezes, falta quando ela vai para a fisioterapia que é no mesmo horário da escola. Quando chove ela costuma vim. (Norma)

> Ele é muito faltoso. A mãe sentia dificuldade quando chovia, porque alaga e também porque ele estudava em outra escola e às vezes tem dor de cabeça. Ele operou o ano passado, como ele ficava muito tempo sentado. (Lúcia)

> Sim. Ele tem 59 faltas nesse ano e não vai perder porque a aprovação é automática. Isso tudo porque a Secretaria de Educação, não quer que reprove ninguém. (Fernanda)

Outro fator limitante são as dores de cabeça. Existem estudos que realmente relacionam essas dores a um possível mau funcionamento da válvula de derivação do líquido cefalorraquidiano acumulado na caixa craniana. Cardona Martín (2004, p. 27), por exemplo, cita que os professores devem observar seus alunos; tais observações podem indicar se a pressão intracraniana é muito alta, o que pode ser decorrência de mau funcionamento da válvula.

Além disso, a permanência constante em uma mesma posição causa a essas crianças a presença de escaras, principalmente nas nádegas. De acordo com Barros (1999, p. 24), em alunos portadores de lesão medular, deve ser promovida a elevação periódica das nádegas assentadas sobre a cadeira de rodas, para prevenir as escaras.

Quando se perguntou sobre o relacionamento das crianças em sala de aula, todos os relatos foram positivos em relação à postura dos colegas.

Normal. Nunca ouço assim: você é da cadeira de rodas, você é aleijada. Se desde o início a gente vai podando, isso não acontece. (Norma)

É ótimo, muitas vezes eles me pedem para pegar o lápis de Gabriel que caiu no chão, eles gostam de ajudar. Eles respeitam as diferenças. (Cláudia)

Segundo Mantoan (2006, p. 45), nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aulas, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar, sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo.

CONHECIMENTO DAS PROFESSORAS ACERCA DOS CENTROS DE REABILITAÇÃO

Quando se incorpora ao âmbito escolar uma criança que tem algum tipo de deficiência, é preciso considerar que, por menor que seja, geralmente ela já percorreu um longo caminho de serviços com profissionais da saúde, sobretudo em centros de reabilitação. Partindo dessa afirmação, foi necessário perguntar sobre o conhecimento das professoras acerca da existência desses locais.

Não. Eu não conheço. É o local onde ela faz a fisioterapia. (Norma)

Não. Eu sei que ele faz lá na APAE, mas não conheço os profissionais de lá, eu acho que lá eles só cuidam da parte física. (Cláudia)

É uma pena que as professoras desconheçam esses locais, até porque os profissionais já conhecem e trabalham com essas crianças e suas famílias, tendo condições de proporcionar uma valiosa informação complementar aos professores, contribuindo com sua inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito embora não tenha havido evidências suficientes para sustentar a afirmação que se segue, vale finalizar esse relato empírico ressaltando a qualidade dúbia da relação que se estabelece entre a escola regular e a escola especial, nos contextos de realização da inclusão escolar das crianças com deficiência.

Ocorria, no caso de Gabriel, um visível desfavorecimento à assiduidade da criança na frequência à escola regular, imposto pela concorrência existente entre as atividades de fisioterapia na APAE e as atividades da escola regular. Ambas se davam no mesmo turno, quando o esperado seria que se dessem em turnos opostos, de tal sorte que o papel da APAE se fizesse cumprir não somente na reabilitação físico-motora, quanto no atualmente chamado "atendimento educacional especializado". Este, que representa a possibilidade de reforço e complementação à aprendizagem escolar, só se faria efetivo se ocupasse o contraturno da agenda semanal da criança, e não o mesmo turno em dias alternados. (FIGUEIREDO, 2002) No entanto, as circunstâncias experimentadas – principalmente pelas crianças com deficiências que reclamam a intervenção frequente da fisioterapia (como é o caso da mielomeningocele) fazem ver que esta se dá em detrimento da intervenção escolarizante e educativa.

Muito desejosos de que o filho venha a andar e constrangidos pelo temor de perderem a vaga de atendimento nas clínicas de reabilitação, os pais alimentam a postura monopolizadora do tempo da criança, exercida pelas clínicas de reabilitação, ainda que isto custe a demora no alcance da autonomia intelectual por parte de seus filhos.

A clínica de fisioterapia, de seu lado, ciosa pela sobrevivência institucional e financeira da prestação do serviço, impõe à clientela regras de funcionamento que mais produtividade econômica lhe devolva. Afinal, não devemos esquecer que, embora gratuitos para a população, os serviços das clínicas de reabilitação são remunerados pelo Estado através do Sistema Único de Saúde.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lícia Galindo Ronald. *Estudo sobre a distribuição dos serviços de reabilitação*: o caso do Rio de Janeiro. 2004. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro, 2004.

BARROS, Alessandra Santana. A integração do deficiente físico em escolas regulares: relato de experiência. *Temas sobre Desenvolvimento,* v. 8, n. 46, p. 20-27, set./out. 1999.

BERSCH, Rita; MACHADO, Rosangela. Conhecendo o aluno com deficiência física. In: SCHIRMER, Carolina R. et. al. *Atendimento educacional especializado para aluno com deficiência física*. Brasília, DF: MEC/SEESP/ SEED**,** 2007. p. 15-26. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf>. Acesso em: 29 set. 2008

CARDONA MARTÍN, Miguel. *Incapacidade motora:* orientações para adaptar a escola. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DURCE, Karina et al. A atuação da fisioterapia na inclusão de crianças deficientes físicas em escolas regulares: uma revisão de literatura. *Mundo Saúde,* São Paulo, v. 30, n. 1, p. 156-159, jan./mar. 2006.

FIGUEIREDO, Rita V. Políticas de inclusão: escola: gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUCARELI, Paulo Roberto G. *Análise de marcha em mielomeningocele*. 2002. Disponível em: <www.fisioterapia.com.br/publicacoes/mielomen.asp>. Acesso em: 18 jul. 2008.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão escolar:* o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; FERREIRA, Caline Cristine de Araújo. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 15, n. 1, p. 121-140, jan.-abr. 2009.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: ______; SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von (Org.). *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43

Tecendo a saúde com a educação nas “tramas” da inclusão

Jamine Barros Oliveira
Theresinha Guimarães Miranda

INTRODUÇÃO

Pluralidade, semelhanças, diferenças são pressupostos que impulsionam a busca de uma saúde integradora, uma educação inclusiva e uma saúde-educação voltadas para um mesmo objeto; o indivíduo autônomo, emancipado, capaz de vencer suas dificuldades, e a uma sociedade disposta a quebrar as barreiras que expõem esse indivíduo a situações de exclusão e descaso.

Este anseio torna explícito o desejo de inter-relacionar saúde, caracterizada por uma complexa rede entre os diferentes setores da sociedade, com educação. A estratégia de saúde da família pode ser entendida pelo seu papel como agente integralizador de ações que visam garantir, ao indivíduo, bem-estar, qualidade de vida e resolutividade em questões que o tiram da sua “normalidade”, ou seja, a estratégia de saúde da família é responsável por integrar criança, adolescente, jovem, adulto e idoso à sociedade, incluindo-os na escola, no lazer, na cultura, entre outros espaços, uma vez que se entende saúde não como mera ausência de doença.

Tradicionalmente, a deficiência tem sido vista como um “problema” do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou teria que ser transformado. O processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais tem sido amplamente discutido, principalmente a partir da década de 1990, quando se iniciou o debate sobre a necessidade não somente de intervir diretamente sobre essa população, como, também, de reestruturar a sociedade para que possibilite a convivência dos diferentes: “[...] é o meio efetivo de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos [...]” (UNESCO, 1994)

As dificuldades no atendimento de pessoas com necessidades especiais são reflexo de uma prática social que não fica circunscrita aos limites da escola. De modo geral, a sociedade estabelece e marca as diferenças, o que resulta na utilização de mecanismos discriminatórios nos quais estão presentes processos de "[...] coerção normalizadora e fabricação ininterrupta de desviantes". (WANDERLEY, 1999) Dessa maneira, uma população "desviante" é estabelecida por um processo social que dificulta cada vez mais a inserção de alunos com necessidades educativas especiais num meio onde os níveis de escolarização são sempre crescentes.

Sabe-se também que as questões que envolvem a saúde da população são complexas, multifatoriais e não devem ser vistas e/ou trabalhadas de maneira fragmentada e desarticulada.

Segundo Junqueira e Inojosa (1997), para enfrentar de forma eficiente os problemas de saúde em que vive a população, somente ações coletivas, intersetoriais, transdiciplinares e que proporcionem o desenvolvimento de autonomia nos sujeitos podem apresentar resultados satisfatórios.

Feuerwerker e Costa (2000) caracterizam essas ações coletivas como intersetorialidade, isto é, como uma articulação entre sujeitos de setores sociais diversos e, portanto, com saberes, poderes e vontades diversas. Várias experiências no que dizem respeito à intersetorialidade na saúde têm sido explicitadas em artigos, relatos e trabalhos científicos.

Entre esses, pode-se citar a ação da Secretaria de Saúde e de Educação do município de Curitiba, com trabalho de captação do analfabeto usuário do SUS da área de abrangência das unidades de saúde, por intermédio do Agente Comunitário de Saúde (ACS). Profissionais das unidades de saúde ou cidadãos da comunidade foram capacitados para alfabetizar os usuários da unidade, participantes dos programas de hipertensos, diabéticos Saúde Mental e Mãe Curitibana. As unidades de saúde, no final da tarde ou à noite, transformavam-se em salas de aula para alunos entre 45 a 80 anos de idade. (GIACOMINI; PRADO; NOVACKI, 2006, p. 55)

Essa é uma entre outras atividades realizadas no intuito de articular saúde e educação, partindo do pressuposto de que escolaridade e educação implicam melhoria da qualidade de vida. A alfabetização promove a inclusão social, a independência, a qualidade de vida, o entendimento da leitura e da escrita em várias situações do cotidiano. (BRASIL, 2006, p. 55) No indivíduo letrado, operam-se mudanças de vários aspectos: linguístico, cognitivo, psicológico, político e social. Portanto, o domínio da leitura e da

escrita é essencial para a qualidade de vida e saúde da população. (GUSSO, 2002 apud GIACOMINI; PRADO; NOVACKI, 2006)

A inclusão, entendida como novo paradigma, impulsiona a escola a acolher todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas limitações físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e culturais. Por isso, é fundamental a avaliação das práticas intersetoriais da saúde, principalmente quanto se refere ao processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes, uma vez que a educação também implica qualidade de vida da população, algo tão almejado nas políticas públicas de saúde.

Partindo do pressuposto de que a escolaridade influencia diretamente na qualidade de vida, buscar-se-á identificar na prática dos profissionais de saúde do Programa de Saúde da Família (PSF), de um município do interior da Bahia, ações intersetoriais que favoreçam o processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência da área de cobertura da unidade, partindo do princípio de intersetorialidade e com base no entendimento amplo do conceito de saúde.

Pretende-se com isso, identificar as ações da equipe na articulação com a educação na inserção da criança e do adolescente com deficiência no ensino regular do município; discutir a articulação entre a rede assistencial à saúde e a rede de ensino da área adstrita da unidade e, porque não, propor uma qualificação dos profissionais de saúde, a fim de fortalecer as ações intersetoriais do Programa de Saúde da Família com a Educação Inclusiva.

Para tanto, percorreu-se, inicialmente, na contextualização do Sistema de Saúde do Brasil, seu histórico e reorientação do modo de perceber a saúde, os atuais conceitos de inclusão, perpassando por um breve histórico que vai da exclusão à inclusão, a fim de estabelecer um diálogo entre o Programa de Saúde da Família e a Educação Inclusiva. Este percurso, por sua vez, subsidiou os dados coletados por meio de entrevistas e grupos focais, aos profissionais que compõem duas das nove equipes de saúde da família da zona urbana de um município do interior da Bahia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizou-se estudo qualitativo, com estudo de caso, pautado em entrevista semiestruturada e grupos focais, com profissionais do Programa de Saúde da Família do município pesquisado, no período de 25 de

março de 2007 a 25 de novembro de 2008. Adotaram-se como critérios para a seleção da unidade de saúde da família: a) não estar instalada na zona rural; b) equipe que atendesse a recomendação do Ministério da Saúde de composição mínima de um médico generalista, um enfermeiro, um técnico (auxiliar) de enfermagem e quatro a seis agentes comunitários de saúde; c) fácil acesso; d) disponibilidade da equipe em participar da pesquisa.

SUJEITOS DA PESQUISA

A seleção dos sujeitos foi intencional, sendo seguidas as seguintes etapas: a) visita a duas unidades de saúde da família; b) consulta à enfermeira supervisora quanto à disponibilidade da equipe em participar das entrevistas e grupos focais e c) determinação dos profissionais que participariam da entrevista. Portanto, participaram da pesquisa os membros de duas equipes de Saúde da Família, lotados nas respectivas unidades da zona urbana, compostos por dois médicos, um odontólogo, duas enfermeiras, duas auxiliares/técnicos de enfermagem, um auxiliar em saúde bucal e um agente comunitário de saúde (ACS), totalizando nove profissionais.

DO TRABALHO DE CAMPO

Antes de dar início ao trabalho de campo, obteve-se o consentimento da Secretaria Municipal de Saúde e dos profissionais das unidades e se encaminhou o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), ao qual foi concedido parecer favorável.

As entrevistas foram realizadas nas salas de reuniões das duas unidades de saúde da família, denominadas no trabalho Equipe 1 e Equipe 2. A Equipe 1 não possuía o odontólogo e, consequentemente, o auxiliar em saúde bucal (ASB), apesar de já existir na unidade um consultório odontológico equipado. Foram entrevistados, na Equipe 1, médico, enfermeira, auxiliar de enfermagem e agente comunitário de saúde. Cada membro, avisado previamente, se dirigia à sala para entrevista individual com o pesquisador. Depois de realizadas as entrevistas individuais, pôde-se reali-

zar o grupo focal no mesmo dia, por ser um período de pouco movimento na unidade e por esta equipe ter uma quantidade de pessoas cadastradas e acompanhadas menor que a Equipe 2. O ACS desta equipe também não participou da pesquisa.

Quanto à Equipe 2, foram entrevistados médica, enfermeira, odontólogo, auxiliar em saúde bucal, técnica de enfermagem e agente comunitário de saúde. Seguiu-se o mesmo procedimento da Equipe 1, com um diferencial quanto ao dia de realização do grupo focal, uma vez que a equipe estava em dia de atendimento a gestantes e possuir população maior que a da Equipe 1, por isso foi agendado um dia subsequente para realização da entrevista com o grupo. Foram estabelecidas duas grandes categorias:

CATEGORIA I: Inter-relação do conhecimento de intersetorialidade e a capacitação da equipe quanto ao PSF e a inclusão escolar

A importância do Programa de Saúde da Família tem como modelo de reorganização da atenção à saúde, o discurso de intersetorialidade apregoado pelo PSF, no entanto se percebe a ausência de capacitação dos profissionais da equipe nos princípios do programa. Dos dez profissionais entrevistados, quatro (40%) foram capacitados quanto à dinâmica e lógica da atuação na equipe de saúde da família. Vale salientar que, no município, o treinamento foi oferecido por uma diretoria de saúde representante do estado, aos profissionais de nível superior.

Durante a entrevista com a Equipe 2, os profissionais que passaram pelo treinamento introdutório do PSF, médica e enfermeira, tiveram maior facilidade em responder sobre o que entendiam por intersetorialidade.

Quando mediados pelo entrevistador, no grupo focal, os profissionais construíram um conceito coletivamente demonstrando evolução quanto ao entendimento de intersetorialidade e a “angústia” de ver que as práticas tinham sido minadas com o tempo. Nota-se, porém, que não mencionaram a educação nem as escolas da área adstrita à unidade.

Nas entrevistas com a Equipe 1, quanto ao conceito de intersetorialidade, houve variação em relação ao entendimento.

Observou-se nos sujeitos da pesquisa, o desejo de serem coparticipantes de projetos da educação e que a educação estivesse também relacionada à saúde, corroborando com o que dizem vários autores

estudiosos na área de intersetorialidade, como Teixeira e Paim (2002 apud SANTOS, 2005, p. 68), quando afirmam que "[...] políticas saudáveis só são possíveis através de ações intersetoriais, de forma que um setor somente desenhará suas estratégias, ações e objetivos conforme as repercussões sobre as estratégias, ações e objetivos de outro setor".

Quanto ao conhecimento de inclusão escolar, na Equipe 1, dos quatro profissionais entrevistados, três tinham conhecimento das escolas da área de abrangência da unidade, inclusive por serem muitas vezes utilizadas para reuniões com a comunidade e alunado quanto às questões referentes à educação em saúde. Apenas o médico não tinha conhecimento e contato com as escolas.

Dos quatro profissionais, todos tinham conhecimento e contato com crianças e adolescentes com deficiência, ora física ora mental, e, quando perguntados sobre a dificuldade que percebiam em virtude da deficiência, entre eles, três mencionaram a escola, a dificuldade de acesso e de aprendizagem, o que demonstrou sensibilidade dos profissionais em detectar as condições que afetavam diretamente a qualidade de vida daquelas crianças e adolescentes, refletindo também o modo de enxergar a saúde além da doença.

Quanto à Equipe 2, todos os profissionais tinham conhecimento da escola da área de abrangência, porém o odontólogo e a ASB não tinham vivência em atividades neste espaço por serem novos na equipe e ainda estarem iniciando as ações educativas fora da unidade. Destes, dois se referiram à falta de acesso à escola como dificuldade imposta pela deficiência, e um, à falta de socialização. A médica afirmou que não havia problema pelo fato de crianças e adolescentes que ela conhecia já estarem sendo assistidos pela APAE da cidade.

CATEGORIA II: Práticas intersetoriais que facilitam e/ou dificultam o processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência.

Ao serem indagados sobre intersetorialidade, alguns não responderam coerentemente à pergunta, porém, na descrição das atividades, demonstraram conhecimento e desenvolvimento de práticas intersetoriais.

Algumas afirmações remeteram à ideia de fragmentação, de ação isolada de outros setores, contrária ao apregoado pela intersetorialidade,

porém demonstram a tentativa de articulação. Outras corroboraram com o entendimento da educação especial separada da educação regular, tendo como "pano de fundo" a concepção médica do conceito de deficiência. Sassaki (2002, p. 29) explica o modelo médico da deficiência nos seguintes termos: "[...] a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada etc., a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações".

Uma vez que perceberam a necessidade de articulação com outros setores, lhes foi questionado a respeito da maneira como poderiam se articular com a educação no processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência.

Os profissionais das equipes entrevistadas demonstraram que, ao se depararem com situações que fogem do setor saúde, buscam articular-se com outros setores. Viu-se, porém, que, na própria equipe, havia também necessidade de criar meios de comunicação, pois havia sobreposição de ações, uma vez que todos, em alguns momentos, buscavam separadamente resolver as mesmas questões, neste caso: facilitar o acesso das crianças à escola.

Diante disso, pode-se citar o Manifesto Final da Rede Unida ocorrido no Fórum da Reforma Brasileira, organizado pela Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), que define claramente o modo de se alcançar qualidade de vida:

> É sabido que melhores níveis de saúde não serão alcançados se as transformações não ultrapassarem o setor Saúde, envolvendo outras áreas igualmente comprometidas com as necessidades sociais e com os direitos de cidadania (Previdência Social, Assistência Social, Educação, Segurança Alimentar, Habitação, Urbanização, Saneamento e Meio Ambiente, Segurança Pública, Emprego e Renda). (FÓRUM..., 2006, p. 3)

CONCLUSÃO

Logo, é preciso rever as práticas, refletir sobre os conceitos e reestruturar a dinâmica de atuação da equipe através de um planejamento de ações compartilhado, discutido e avaliado com a escola e a própria comunidade envolvida na área adstrita à unidade. Com isso se permitirá o

desenvolvimento da intersetorialidade saúde/educação e, consequentemente, da autonomia do sujeito-alvo deste trabalho.

A educação, por si só, não deve ser a responsável pelo processo de inclusão escolar de crianças, adolescentes e jovens com deficiência, é necessário integração com outros setores; e no que diz respeito à saúde, a estratégia de saúde da família se torna agente aliada neste processo, uma vez que tem conhecimento e acesso às famílias adstritas à sua área de cobertura, o que possibilita o contato família e escola.

Quando foi introduzido o conceito da intersetorialidade, não se quis limitar a atuação da equipe a apenas um dos aspectos que regem o seu trabalho no Programa de Saúde da Família, pois, se assim o fizesse, estaria responsabilizando a aplicação de práticas intersetoriais unicamente aos profissionais da equipe. Pretendeu-se, no entanto, resgatar um dos princípios fundamentais que norteiam o estabelecimento de redes de cuidado de crianças e adolescentes com deficiência.

Como inter-relacionar então a saúde com a educação inclusiva? "O profissional de saúde, o sanitarista, o educador, etc. podem – e devem – apoiar a comunidade para que ela mesma vença as suas dificuldades, e estas não devem ser ditadas por um único setor, mas construídas numa discussão intersetorial que fortaleça um processo de tomada de consciência e de enfrentamento dos problemas vividos na realidade cotidiana pela comunidade (WIMMER, 2006), e a evasão escolar de crianças e adolescentes com deficiência pode ser observada.

O Programa de Saúde da Família tem um papel articulador na prática da inclusão em consonância com a rede de ensino, já que trabalha numa área delimitada e possui uma equipe que interage com a comunidade e, mais ainda, um profissional ACS, da própria comunidade, capaz de identificar crianças e adolescentes com deficiência em idade escolar que não frequentam a escola e poder, a partir daí, estabelecer vínculo equipe – escola – família.

Quando a autora deste trabalho trouxe à discussão o assunto da inclusão escolar, não pensou em transferir à saúde, principalmente aos membros da equipe de saúde da família, a responsabilidade pelo processo, por ser do conhecimento o papel direto da educação nesta questão; o intuito é fazer perceber o papel articulador que a saúde, especificamente o PSF, tem neste processo, tornando-a corresponsável e participante, já que a intersetorialidade é um dos pilares defendidos e ensinados aos membros da equipe ao iniciar-se no programa.

O profissional da Equipe de Saúde da Família deve, portanto, ter uma visão holística do processo de saúde-doença, a fim de contribuir para o pleno desenvolvimento biopsicossocial de crianças e adolescentes com deficiência, como também os profissionais da educação, a fim de que as iniciativas para o processo de inclusão se deem de maneira conjunta, intersetorial.

Inter-relacionar saúde e educação permite, portanto, não apenas uma aproximação dos profissionais de saúde e educação, mas uma contribuição dialógica para o aperfeiçoamento das políticas públicas que sirvam às populações menos assistidas e, gradativamente, corroborar para diminuir as distâncias entre sucesso e fracasso escolar presentes na vida de crianças e adolescentes com deficiência.

A educação sozinha não poderá abarcar esta tão desejada inclusão, é necessário articulação com outros setores, e o Programa de Saúde da Família mostra-se eficaz nos seus conceitos para aplicabilidade da inclusão, porém é necessário mudança de mente, de concepção, a fim de que se possa sair das práticas fragmentadas, tanto dos profissionais de saúde quanto os da educação, e encontrar o fio para se tecer a rede e desvelar as tramas da inclusão.

De acordo com a Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação (BRASIL, 1999, p. 31), "[...] a nova proposta da educação inclusiva recomenda que todos os indivíduos portadores de necessidades educativas especiais sejam matriculados em turma regular, o que se baseia no princípio de educação para todos". E, ainda, "[...] que a escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educacionais especiais".

Mas como lhes garantir esse direito se, muitas vezes, apesar de se encontrarem até próximos às escolas, crianças e adolescentes encontram barreiras que vão além de concretos arquitetônicos? Perpassam por políticas públicas fragmentadas que muitas vezes corroboram para coibir com esse direito. É o que pode ser notado nas falas dos profissionais de saúde ao detectarem a necessidade dessas crianças estarem na escola e ao mesmo tempo sentirem-se "desatadas" do cordão que as conduz à sala de aula.

Logo, ao ir para campo, pôde-se perceber que as ações desenvolvidas pela equipe de saúde da família, quanto à parceria com a educação no intuito de garantir o ingresso de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular, são incipientes, não articuladas entre os membros e a escola. Tais práticas são permeadas pelo modelo médico da deficiência,

difundido muitas vezes na própria formação profissional, ora por desconhecimento, ora por inexistência de mecanismos de articulação com as escolas das áreas de abrangência.

Puderam identificar aspectos positivos e negativos, apesar do interesse da equipe, quanto à intersetorialidade saúde x educação no processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência. Dos aspectos positivos, pode-se citar: desejo da equipe em fazer parte do processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência; conhecimento dos profissionais quanto à necessidade de articulação com outros setores; entendimento do conceito ampliado de saúde por parte dos profissionais, incluindo a educação na qualidade de vida. Por outro lado, identificaramse alguns aspectos negativos como: compreensão insuficiente quanto ao processo de trabalho intersetorial; falta de articulação entre as ações da equipe e as escolas da área de abrangência: ausência de comunicação equipe x escola – segregação; prevalência do modelo médico da deficiência no discurso e prática dos profissionais; concepção equivocada, por parte de alguns, sobre educação; rotatividade de alguns profissionais dificultando a continuidade das ações e ausência de uma política de planejamento coletivo: equipe – comunidade – escolas.

No entanto, ao ser evidenciada a proposta de parceria com a escola no processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, houve boa aceitação da equipe. Manifestou o desejo de ver suas práticas surtindo efeito, melhorando a qualidade de vida de crianças e adolescentes, e de ver as ações intersetoriais que desenvolviam no início ter continuidade, aprimoradas, e de viver de fato o PSF na sua totalidade.

Pôr em pauta a inclusão escolar nas discussões e planejamento das ações da equipe de saúde da família levaria a uma maior compreensão do conceito de saúde, à ampliação das ações intersetoriais e, principalmente, à melhoria da qualidade de vida de crianças e adolescentes com deficiência sem escolarização ou com interrupção.

A fala da ACS da Equipe 1 resume o desejo das equipes em fazer parte do projeto da educação inclusiva, porém da necessidade de serem capacitados para exercerem a intersorialidade além da teoria, transpassando, inclusive, pela ruptura do conceito formado a respeito da deficiência:

> Qual o esclarecimento que eu, ACS, tenho em saber como agir com pacientes com deficiência? Eu estava me questionando o que fazer com aquela criança que a professora falou pra mãe que não aprende.

Os profissionais da saúde, especificamente os membros do Programa de Saúde da Família, devem assumir também a proposta de inclusão juntamente com a educação, por meio de um planejamento compartilhado, onde tanto a equipe de saúde da família quanto a escola apresentem proposições que direcionem a criança e o adolescente ao ensino regular, por meio de práticas articuladas que se complementem e não se sobreponham. E uma vez incluídas as crianças e adolescentes, garantir-lhes a permanência na escola. Os profissionais do PSF devem estar atuando também na escola com práticas além da de educação em saúde, mas também da saúde para promover a educação, com vistas à escolarização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Educação especial*: tendências atuais. Brasília, DF, 1999. (Série de Estudos. Educação a Distância)

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *II Mostra Nacional de Produtos de Saúde da Família*: trabalhos premiados. Brasília, DF, 2006. 212p. (Série C: Projetos, Programas e Relatórios).

FEUERWERKER, Laura; COSTA, Heloniza. Intersetorialidade na Rede Unida. *Divulgação em Saúde para Debate*, n. 22, p. 25-35, dez. 2000.

FÓRUM DA REFORMA SANITÁRIA BRASILEIRA: o SUS pra valer: universal, humanizado e de qualidade. Rio de Janeiro: ABRASCO, 2006. Disponível em: <http://www.abrasco.org.br/publicacoes/arquivos/20070306142552.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2008.

GIACOMINI, Marisa Marini; PRADO, Nanci Terezinha Zonato de; NOVACKI, Ilza Maria da Costa. *Alfabetizando com saúde:* "usuários do SUS (re) escrevendo a vida". Brasília, DF: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, 2006.

GUSSO, Ângela Maria; LUDOVICO, R. *Alfabetizando com saúde*: tema de saúde para alfabetização de adultos. 2. ed. Curitiba: Secretaria Municipal da Saúde; Secretaria Municipal da Educação, 2002.

JUNQUEIRA, Luciano A. P.; INOJOSA, Rose Marie. *Desenvolvimento social e intersetorialidade na gestão pública municipal no Brasil.* 1997. Trabalho apresen-

tado na Conferência Nacional de Saúde Online. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cns/inovador/FORTALEZA.htm>. Acesso em 28 set. 2008

SANTOS, Débora de Souza. *Ações intersetoriais de educação em saúde*: entre teoria e prática. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão:* construindo uma sociedade para todos. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA Ed., 2002.

TEIXEIRA, Carmen Fontes; PAIM, Jairnilson Silva. Planejamento e programação de ações intersetoriais para a promoção da saúde e da qualidade de vida. In: ______; ______;VILASBÔAS, Ana Luiza (Org.). *Promoção e vigilância da saúde*. Salvador: Instituto de Saúde Coletiva/UFBA, 2002. p. 59-78

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. [1994] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 23 set. 2008.

UNITED NATIONS. The declaration on the rights of disable persons. *International Exchange News,* Washington, D.C., v. 22, n. 3, p. 6-7, 1978.

WANDERLEY, Fabiana. Normalidade e patologia em educação especial. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, DF, v. 19, n. 2, p. 2-19, 1999.

WIMMER, Gert Ferrreira; FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira. Ação coletiva para qualidade de vida: autonomia, transdiciplinaridade e intersetorialidade. *Ciência & Saúde Coletiva,* v. 11, n. 1, p. 145-154, 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 set. 2007.

Incerteza da escolha profissional: tecendo sonhos numa polissemia dialógica

Sandra Suely de Oliveira Souza
Dante Augusto Galeffi
Luzia Wilma Santana da Silva

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como fio condutor o entendimento da formação profissional do pedagogo, considerando sua humanidade e o seu potencial criativo no exercício da profissão, bem como seu crescimento pessoal e o alcance da autoconsciência crítica para participar com responsabilidade na educação de outros indivíduos.

O trabalho proposto favorece uma abertura reflexiva acerca do desenvolvimento de processos educacionais pela análise e compreensão do caráter psicológico da formação do pedagogo, a partir do momento em que se torna instigante desvelar os motivos do fracasso ou do sucesso profissional que tornam a vida de educador uma espécie de condenação e sacrifício inútil ou uma dádiva e um encontro radical com a própria vida.

Assim, intenciona identificar as motivações que levaram os estudantes de Pedagogia a iniciarem o curso sem o desejo de serem professores. Percorri um caminho complexo, tendo como constructo teórico o paradigma sistêmico e a psicologia analítica junguiana, perpassando pelos estudiosos da ciência pedagógica.

Delimitei como campo de investigação os três primeiros semestres do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié. O recorte foi intencional por considerar que nesse momento os discentes ainda não tiveram contato mais profundo com o discurso acadêmico. Outra razão se atrela à minha trajetória como professora que atua precisamente nesses semestres do curso.

Ao falar da profissão docente, encontramos inúmeros motivos desalentadores que inibem a vontade de alguém querer ser professor, pois a realidade é repleta de desafios, a começar pela falta de reconhecimento social e baixo salário, como também pelas condições precárias no exercício

da profissão. Com tantos pontos comungando contrariamente, o que leva um jovem a buscar a profissão de docente? Muitos fazem o vestibular e começam o curso sem ter uma clareza do que é mesmo ser pedagogo e já de início negam para si mesmos qualquer possibilidade de serem professores. Mas, no primeiro contato com o curso, há, por parte de alguns estudantes, a recusa em aceitar a identidade de docente.

Desse modo, pela incerteza dos discentes quanto à escolha profissional, pretendi identificar os desejos latentes destes, com base nas seguintes questões norteadoras: a partir dos relatos autobiográficos dos estudantes que não têm identificação com a docência, o que os instigou para essa escolha profissional? Quais os modelos de identificação contribuíram para essa escolha? Que projeções esses estudantes fazem para o futuro como pedagogos ou não?

Na filosofia, a palavra "escolha" designa "[...] procedimento pelo qual determinada possibilidade é assumida, adotada, decidida ou realizada de um modo qualquer preferencialmente a outras". (ABBAGNANO, 1998, p. 345) Nesse sentido, o conceito de escolha vincula-se à *possibilidade,* por se entender que esta condição irá ocasionar a escolha. Sendo a escolha um procedimento que não se ancora a indiferença, pois se constitui a partir de uma preferência, é, portanto, racional e esta cumpre o papel de unificar, harmonizar tendências concorrentes. Sendo a escolha inevitável, ela opera pelo empreendimento da reflexão. (ABBAGNANO, 1998, p. 346)

Numa pesquisa desenvolvida por Cavallet (2006, p. 119), acerca da construção identitária e escolhas de acesso ao ensino superior, ela enfoca o componente psíquico no processo da construção, com pertinência, apoia-se em Alberti para dizer que:

> A escolha do sujeito é poder escolher o seu destino, que está identificado com as determinações inconscientes (tão presentes e necessárias como impossíveis de representar no todo). Ao comungar com o próprio destino, o sujeito faz a opção que lhe é mais particular. Haveria assim uma forma de acaso na escolha da profissão, com múltiplas causalidades e conjunturas, que podem estar mais ou menos intensamente ancoradas na história do sujeito, na determinação inconsciente e significante, ou ainda, podem estar articuladas a uma forma de gozar ou a uma conjuntura particular do laço social.

A capacidade de fazer escolha remete à ideia de que esse proceder colabora para a organização do ego interferindo na aceitação de si e do reconhecimento das próprias limitações. Assim, vários são os limites do campo da escolha profissional dos sujeitos e isso tem a ver com a subjetividade conferida a cada um, em que o resultado da escolha tanto pode levar às perdas quanto a uma aposta no destino. (CAVALLET, 2006)

Para essa pesquisadora, a escolha implica em um projeto de vida e uma estratégia no tempo, e as referências passam a ser um parâmetro ancorado nas relações do sujeito com o outro. Sendo assim, as escolhas ficam consignadas à história do sujeito posicionada na conjuntura do laço social.

Ao discorrer sobre as proposições feitas neste estudo, é fecundo, então, considerar os aspectos cognitivos, afetivos e o estado volitivo intercomunicantes na trama complexa do *Self* individual, e seu entrecruzamento com a teia complexa do *Self* social. Assim, a tensão sempre existe entre as partes e o todo, e, graças a isso, é que a vida pode ser vislumbrada como totalidade dinâmica, podendo suscitar mudanças na rota e re-significações nas escolhas quando outros caminhos apontam para novos desafios e descobertas na vida do indivíduo.

Tomando por acento as incertezas dos discentes, objetivei interpretar os motivos que os levaram à escolha pelo curso de Pedagogia, sem identificação com o mesmo, com base nos conteúdos psíquicos/indicadores simbólicos, estruturantes da identidade profissional.

DIÁLOGO TEÓRICO TRANSVERSALIZADO PELO PENSAMENTO SISTÊMICO E JUNGUIANO: CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA TECIDA NA TENSÃO

A construção identitária configura-se num sistema dinâmico, via dois polos comunicativos, ou seja, a dimensão individual e coletiva; essa rede interativa se dá num diálogo complexo e contínuo. Não podemos pensar sobre o processo identitário do indivíduo dissociado do processo psíquico. Nesse sentido, é preciso considerar todos os fatores que influenciam a vida humana, e Jung (1990) defende a ideia de se levar em conta os aspectos biológicos, sociais e espirituais, no tocante à formação humana.

Quando discuto sobre o processo de construção identitária, proponho considerar que isso não acontece de forma mecânica e desarticulada do contexto. Afetamos e somos afetados de alguma maneira, e, com base

nos pressupostos do paradigma sistêmico, encontro sentido para entender essa rede estruturante do indivíduo e da sociedade. Capra (1996, p. 23), com pertinência, sinaliza que: "[...] quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes".

Gregory Bateson (1904-1980), biólogo inglês, escreveu sua última obra *Mente e natureza: a unidade necessária*, percebendo a inadequação mecanicista e reducionista para o mundo das coisas vivas. Um ponto significativo de seu pensamento culmina na frase *o padrão que liga.* Nesta obra ele faz referência a Jung, ao tratar dos dois mundos: vivos e não vivos. O mundo vivo Jung chama de *creatura, e o não vivo, de* pleroma; para compreender o mundo da *creatura* é preciso considerar as diferenças e as distinções. (BATESON, 1987) Complementando esta linha de pensamento, Capra (1996) chama a atenção para saber cuidar da vida dizendo que a educação acontece numa condição mais real, a partir do momento que se dá importância a tudo que vive na biosfera que está ameaçada.

Portanto, é preciso apreciar as múltiplas identidades da natureza considerando o *padrão que liga.* Bateson (1987) refere-se a esse padrão denominando-o *metapadrão,* ao que acredito ser a *ecologia profunda* defendida por Capra (1996). A proposição que apresento como teia e tensão versa nesse entendimento dos padrões individuais e coletivos que se interligam para ter uma visão amplificada dos fenômenos que se afetam mutuamente no complexo da natureza humana.

Em se tratando da tensão psíquica, Jung (1986) acredita que o indivíduo, ao trazer um material psíquico do inconsciente pessoal para a consciência, torna-se mais consciente das coisas que ele não via em si mesmo, mas nos outros e, com essa descoberta, o indivíduo se torna menos original e mais coletivo.

É no labirinto social que as teias e tensões se dão, e é nessa roda viva da busca de um espaço para se presentificar nas relações que o indivíduo termina por se massificar, quando reduz a função do ego como apenas receptáculo das mazelas sociais, emprestando-se para o segmento arbitrário da psique coletiva, ao que Jung (1986, p. 244) chama de *persona*:

> Como seu nome revela, ela é uma simples máscara da psique coletiva, máscara que *aparenta uma individualidade*, procurando convencer aos outros e a si mesma que é uma individualidade, quando, na realidade, não passa de um papel, no qual fala a psique coletiva.

O referido teórico, ao definir o conceito de inconsciente coletivo como fonte da consciência, entende que o homem – como ser psicológico – conecta-se com a vida e este é indivisível, sendo a energia psíquica o fio que liga o indivíduo com o todo sem fissuras. Bateson (1987) diz que o mundo está relacionado e cabe então pensá-lo em termos de história repartido em todo o espírito ou espíritos, sejam os nossos ou de outras espécies, tudo para construir o nosso próprio ser. Os acontecimentos exteriores ao nosso corpo se encaminham em nossa direção e tudo passa a ter um significado quando se insere num contexto. Ele chama de *transferência* como característica universal dos fenômenos correntes entre as relações humanas. Poderia considerar essa visão de Bateson uma aproximação com o conceito de inconsciente coletivo defendido por Jung?

Portanto, não é negligenciando as diferentes partes do sistema psíquico e seus respectivos opostos, em consonância com o ambiente, que o indivíduo vai atingir a consciência de si mesmo. Poderá ele tão somente se ocupar de viver um fragmento com o compromisso de representar um papel social acerca daquilo que "alguém parece ser". Pode ter um nome, um título, uma ocupação, uma profissão, mas estes serão apenas dados atribuídos à individualidade da pessoa, e não a sua individuação.

A PROFISSÃO COMO FUNÇÃO ESTRUTURANTE DA PSIQUE

A psique sobrevive dos significados simbólicos estruturantes da identidade do Ego, a partir do drama existencial que vivenciamos. O Ego simbolizado é uma etapa do desenvolvimento, tendo como protagonista o *Self,* que o antecede como atividade estruturante coordenada pelos padrões arquetípicos para formar e transformar o Ego, perdurando essa função por toda a vida. (BYINGTON, 2004)

A concepção de símbolo estruturante defendida pelo referido autor se amplia como a célula psíquica, que se liga ao Todo ao atribuir significados subjetivos e objetivos produzidos no processo de elaboração simbólica. Na concepção junguiana, o Ego é o centro da consciência e o *Self* abarca a personalidade como um todo, incluindo o Ego. Byington (2004) faz uma ampliação desses conceitos postulando o inter-relacionamento do Ego com a totalidade do *Self*, somando todos os conteúdos psíquicos. O Eu e o Outro se configuram no consciente e inconsciente (na Sombra).

O conceito de *Self* Individual proposto por Jung foi ampliado por Byington (2004) para outras dimensões no dinamismo de totalidade. Ou seja, numa visão sistêmica, o *Self* é transpessoal porque é individual, familiar, pedagógico, institucional, cultural, planetário, e cósmico, sendo que todos interagem dentro da totalidade funcionando como um todo sistêmico.

O conhecimento simbólico, dentro das várias dimensões do *Self*, tende a facilitar o percurso da vida humana que se consolida pela vivência sistêmica inscrita no entrelaçamento histórico individual, cultural, planetário e cósmico. Para tanto, é preciso exercitar o corpo e a psique humana numa educação de si mesmo inserida na produção social biofísico-química do sistema planetário que opera dentro das forças cósmicas. Nossas emoções, desejos e ações ecoam pela dinâmica transferencial, mediante a interação do indivíduo com as dimensões da *Totalidade do Self* que abrangem o nível individual e coletivo.

A profissão como função estruturante da psique, segundo Byington (2000, p. 2), concede ao trabalho uma abordagem simbólica e sistêmica, ocupa "[...] a dimensão existencial como obra de vida e a própria vida como obra do trabalho".

Além da dimensão mercantil pela troca de serviços entre o Eu e o Outro, a profissão escolhida pelo indivíduo tem ainda o elemento de significação que a profissão opera como função estruturante da psique, podendo ser motivo de satisfação ou não. A função estruturante da profissão exerce o papel de criar significados psicológicos que vão "[...] formar e transformar a identidade do Eu e do Outro na Consciência e na Sombra" (BYINGTON, 2000, p. 3), sendo, portanto, um processo de humanização como fenômeno existencial.

Assim, não é possível conceber a profissão escolhida pelo indivíduo dissociada do seu anelo de satisfação, pois isso acarretaria em forte carga de desgosto e frustração, que possivelmente anularia sua capacidade criativa e construtiva no exercício da mesma. Essa posição tanto interfere na vida do indivíduo quanto no coletivo. Fazendo uma descrição dessa realidade, Byington (2000) chama a atenção para o efeito que tem para a psique, quando o trabalho é tomado como distúrbios do processo de elaboração simbólica. Nesse caso, a função estruturante passa a ser defensiva e alienada, tendo como dominância o inconsciente e a inadequação da função formando a sombra, como foi descrita por Jung.

Quando a profissão é tomada de forma unilateral, ou seja, apenas racionalizada pela via prática de subsistência material, ocorre uma inadequação na polaridade Ego-Outro e Outro-Outro na Consciência e na Sombra. Como isso é possível? A partir do momento que a fase de preparação ou formação, com base nos saberes assimilados no percurso acadêmico é concluída, passa-se para a segunda etapa de lançar-se ao mercado de trabalho. Entra em jogo aí o estado de ânimo do indivíduo com empenho ou não no exercício da profissão, como também o local de trabalho, as pessoas, a atmosfera do ambiente; enfim, cada parte é formada por símbolos estruturantes, que são transformadores de energia para produzir significados e formar a consciência de totalidade. (BYINGTON, 2000)

Tomando como exemplo concreto o profissional pedagogo que não quer ou não tem a menor identificação com a docência, os símbolos estruturantes do *Self* dessa pessoa são todos os acontecimentos de sua trajetória de vida, incluindo seu ingresso no curso de Pedagogia. Na *persona* sobressai um corpo engessado e desencantado; não há envolvimento com a temática educacional; o olhar é distante como se aquilo tratado não fizesse parte do seu mundo. A sombra assume a disfunção do *processo de elaboração simbólica*, fazendo com que os símbolos e função estruturante se tornem fixados e inadequados por meio de *defesas circunstanciais ou cronificadas,* dependendo do grau de fixação. (BYINGTON, 2004)

Quando a função estruturante é operada de forma criativa pelo profissional, suas projeções serão de ânimo, de desafio, do fazer envolvendo o corpo e a psique como um todo. Mas, se por outro lado, a função estruturante se torna defensiva, nesse caso seus símbolos correspondentes ficarão fixados na sombra com defesas de resistência compulsiva, desencantando-se com o trabalho, o que leva à apatia e ao abandono do compromisso com o outro.

PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS ADOTADOS NA INVESTIGAÇÃO

Uma pesquisa que tem o trânsito pelos meandros da subjetividade humana requer do pesquisador romper com os pressupostos epistemológicos e regras metodológicas imbuídas de certezas, à luz do

determinismo mecanicista, tendo como certo a forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional. As reflexões de Santos (1999) em torno do *Discurso sobre as ciências*, que descreve a crise do paradigma dominante de ciência, permite-nos ver a fragilidade dos pilares em que esta se funda. Ele diz que mais vale conceber a visão científica sustentada no conhecimento prudente e num paradigma social que restaura a vida decente.

A pesquisa, portanto, configurou-se num caminhar epistemológico pelo paradigma sistêmico na transversalidade com o pensamento junguiano, enlaçados numa abordagem qualitativa. Percorrer tal caminho é enveredar sob o olhar na complexificação, na subjetividade e intersubjetividade, no contexto das inter-relações humanas e na humildade, reconhecendo a delicadeza e sutileza da escrita para a construção e validação do conhecimento científico.

Sendo, pois, uma pesquisa de cunho qualitativo, retomo o pensamento de González Rey (2002) quando assinala que a atitude participante do pesquisador faz-se necessária, já que ele está envolvido com a situação de pesquisa, tendo que estar atento à dinâmica que envolve as ações da investigação.

A opção pelo estudo de caso pareceu-me pertinente por entender que este caminho abre para a compreensão analítica ou teórica, mantendo uma relação de subordinação com o desenvolvimento da visão crítica da situação percebida em seu próprio contexto. Yin (2005) acredita que o estudo de caso, como método investigativo, é um dos mais desafiadores de todos os esforços das ciências sociais. O referido autor argumenta que, "[...] como estratégia de pesquisa, utiliza-se o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados". (YIN, 2005, p. 20)

Para desnovelar os dados, no primeiro momento, com intenção de localizar os atores da pesquisa, fiz uma entrevista com todos os estudantes dos três primeiros semestres do curso. Elaborei uma questão desencadeadora: "Por que você está cursando Pedagogia?" A partir das respostas obtidas nos discursos dos estudantes, cheguei a seis atores que se aproximavam de um perfil dentro do previsto para o estudo de caso.

NO CENÁRIO EM BUSCA DE INDICADORES INTERPRETATIVOS

O primeiro dispositivo proposto aos participantes foi uma carta endereçada à pesquisadora como relato autobiográfico. Logo, como o meu intuito era obter dados mais ligados ao andar do inconsciente, utilizei o recurso imagético visando a um mergulho em torno do material psíquico simbolizado no desenho. Para tanto, recorri à técnica de imaginação ativa explorada por Jung (2006, p. 159) em suas pesquisas: "[...] designa imagens de vida própria e os acontecimentos simbólicos se desenvolvem de acordo com a lógica que lhes é peculiar".

A técnica foi subsidiada pelo desenho de uma Mandala. A palavra sânscrita significa "círculo" no sentido habitual da palavra. No sentido junguiano, este recurso investigativo tem como fim a tentativa de identificar os elementos psíquicos que aparecem em estado de dissociação ou de desorientação da psique. A ordem da imagem circular compensa a desordem e perturbação do estado interno que pode aparecer por irrupção de conteúdos incompreensíveis do inconsciente, mediante um ponto central em relação aos elementos contraditórios. (JUNG, 2006, p. 385)

A Mandala, de certa maneira, traz à tona elementos de significações da psique e, nesse sentido, reporto-me ao sistema psíquico descrito por Jung, em forma de "célula psíquica". Cada estrutura funciona independente, mas interligada, sendo o material psíquico carregado de sentido, numa dinâmica constante de natureza atemporal, por isso não obedece a uma ordem linear, mas numa confluência circular, sem um ponto de partida definido e nem de chegada.

No caso da pesquisa, a expressão criativa do desenho passou a ser um recurso que desnovelaria as imagens encobridoras dos motivos e modelos que estariam por trás da escolha que os participantes do estudo fizeram pela pedagogia sem o desejo de exercerem a profissão.

MOMENTO INTERPRETATIVO: TECENDO SONHOS NUMA POLISSEMIA DIALÓGICA[1]

Esse momento culminou com base nos instrumentos que lancei mão para identificar as categorias de interpretação, já ciente que não seria algo

[1] O nome original dos atores na pesquisa foi preservado e substituído por outro escolhido pelos próprios participantes.

dado de imediato, mas localizadas após muito esforço e leitura cuidadosa dos discursos plasmados nas linhas e entrelinhas dos textos produzidos pelos atores da pesquisa.

González Rey (2002) destaca que o trânsito da pesquisa, considerando-se a subjetividade, a complexidade, a imprevisibilidade dos acontecimentos, coaduna para o olhar sensível que leva à epistemologia da construção, não como via para o estudo das respostas do sujeito, mas como vias que remetem à construção do sujeito que vai além do indutor específico usado, o que supõe o diálogo.

As tramas dos diálogos, no princípio, apontavam elementos importantes para serem evidenciados; logo em seguida, tomaram forma mais refinada no campo interpretativo e, desse modo, o pesquisador precisa se colocar em total abertura ao se deparar com essa circunstância. Portanto, no processo de redução mantiveram-se as quatro categorias e seis subcategorias, que passaram a exprimir as informações desveladas após mergulho intenso no ato de exploração do material coletado.

A primeira categoria, Motivos ocultos, encontra-se enovelada na subcategoria, Diálogo interior – Essa categoria foi pensada a partir do enovelamento das múltiplas facetas encobridoras dos pares divergentes e complementares existentes em toda a psique humana, fruto das experiências e internalizações ressonantes dos conflitos, hábitos, atitudes e escolhas feitas pelos indivíduos. Escolhas essas que podem ser fruto de um estado latente, mas que, de certa maneira, resultam no acontecimento por algum motivo:

> Sou apaixonada por artes [...]. Estou perdida nessas coisas profissionais [...] estou realmente ansiosa porque eu não sei ao certo o que eu quero, indecisa, insegura. (Cecília)

> A decisão de fazer Pedagogia foi em cima da hora, no começo logo quando eu cheguei aqui eu queria fazer Fisioterapia, [...] aí eu me senti assim: “nossa se eu não passar nesse vestibular minha família, minha mãe está ralando duro” [...]. (Ariel)

> Trabalhei muito tempo em uma empresa dizendo que eu era formada, eu tinha vergonha de dizer que eu não tinha completado o 2º grau. [...] queria muito entrar na universidade [...] queria provar alguma coisa para alguém. (Lili)

À luz da interpretação junguiana, os significados emergem desde a esfera complexa do ego nutrido pela multidão de complexos pessoais secundários, tais como o pai e a mãe que têm uma grande importância e poder na história pessoal do indivíduo, como também reluz da camada mais profunda da psique, as numerosas imagens e constelações arquetípicas. Por essa razão, não somos uno, porém multifacetados, e como o próprio.

O encontro com as histórias dos atores da pesquisa levou-me a descobrir, em suas falas, situações reveladoras que refletiam as contradições, fruto da necessidade de se ajustarem às questões ordinárias da vida. Em postura aberta, frente ao momento solicitado para narrar sobre os acontecimentos vividos, as mandalas construídas colaboraram para deixar emergir o discurso interior repleto de significados ocultos pela própria defesa do ego. Uma parte de si mesmos foi revelada na pujança desse diálogo e, daí em diante, aconteceu o princípio do encontro com as próprias angústias e dúvidas. Foi no desabafo resultante desse mergulho no desvelamento da *identidade arcaica*, exteriorizada na relação com o mundo, que se viram absorvidos. Jung diz que todos nós vivemos, a princípio, nesse estado e o desafio no encontro com o si mesmo permite o indivíduo sair desse nível para se tornar, enfim, o sujeito de sua própria história, à medida que reconhece sua própria situação.

Antes de engendrar no "cenário interno" do universo afetivo, a vida é abandonada ao seu próprio curso e aos seus próprios resultados, e o que fica desse ato de submissão é a representação do medo infligido ao ego, por estar imbuído em manter um ajustamento com a persona.

A segunda categoria, Vínculos afetivos e as referências, despontou as subcategorias: O arquétipo da família, Espelho, espelho meu... e Eu, os outros e a escolha da profissão como ramificações constituídas a partir dos discursos analisados, e desse encontro, abriu-se ao cerne da grande importância para uma aproximação dos elementos encobridores das escolhas dos sujeitos, a partir das referências ou modelos de identificação que resultaram na inserção destes no curso de Pedagogia.

Fazendo então um percurso investigativo com vistas a localizar o (re) posicionamento dos atores desta pesquisa acerca da escolha feita, foi preciso, também, localizar as outras vozes que mediaram essas escolhas conforme foi acontecendo o desnovelamento da trama complexa e intersubjetiva. Esse momento foi emergindo pouco a pouco quando des-

pontou a contingência circunstancial e não intencional influenciando na escolha dos atores como aparece nas falas abaixo:

> A referência é minha mãe sempre, o curso de Pedagogia mesmo eu só escolhi por causa dela. (Beatriz)

> Tenho várias pessoas na família, que são pedagogas e elas me falavam muito desse curso. No início não queria não, eu queria fazer Biologia ou qualquer outra coisa. (Lili)

> Eu já tinha tentado fazer Enfermagem duas vezes, mas, eu não passei. [...] aí algumas colegas minhas iam fazer pra Pedagogia. Elas falaram "faz Pedagogia"!

> Aí coloquei Pedagogia, [...]. Eu acredito que minha mãe dá muito valor ao estudo e qualquer que seja. [...]. (Letícia)

> [...] uma hora eu vi que não dava para eu ficar só tentando vestibular e parada enquanto eu não passava, então foi aí que resolvi fazer Pedagogia, [...] aí foi a hora que caiu a ficha na hora de assinar a opção lá do vestibular "qual é o curso que você quer? foi o maior dilema: "mamãe mandou...." mas aí acabei optando por Pedagogia, mesmo, [...] estou querendo tentar Fisioterapia esse ano de novo. (Ana)

Os atores necessitaram de algumas referências para justificar suas escolhas, ou poderia também dizer o "querer inconsciente" representado por estratégias presumíveis para devolver-lhes o conforto pessoal no tocante ao desenlace da ciranda profissional, possibilitando, assim, a auto-organização da psique.

Garcia (1987) diz que a auto-organização da psique acontece quando o "querer inconsciente" é referendado por mecanismos que o nosso organismo utiliza para reagir "às agressões aleatórias e a novidades", a título de garantir a organização, tanto estrutural quanto funcional.

Tomando como base essas reflexões, o que isso significa? Numa exposição sistêmica sob o ponto de vista das inter-relações, diria que Garcia (1987) interpreta esse fenômeno como a "vontade inconsciente"

agindo sobre a natureza. Por outro lado, seria a consciência, a inteligência ou o pensamento os instrumentos operadores que garantirão a adaptação humana às necessidades do meio. Assim, o princípio da auto-organização desenvolver-se-ia em torno da noção de "acontecimentos" estratégicos. Para cada acontecimento o sistema psíquico lança mão de uma elaboração simbólica como função estruturante ou equilibradora do ego, em face do encontro com o real que se apresenta, mediante a auto-organização, que ajuda o indivíduo a se fazer reconhecer e estabelecer trocas com seu meio.

As referências passam, assim, a ocupar um papel reparador e gratificante, com o papel de minimizar o sofrimento ou a angústia quando a pessoa se perde em seu próprio labirinto de dúvidas e incertezas. Entretanto, outro aspecto a ponderar é o risco quanto ao excesso de investimento no outro, numa contínua e desmedida identificação, facultando o indivíduo tão somente emprestar-se para atender a vontade do outro ao inibir o seu próprio desejo.

A terceira categoria, Falando da profissão, despontou a subcategoria Tecendo sonhos, marcando mais um momento da pesquisa, com vistas a buscar o desnovelamento das circunstâncias geradas para que os atores escolhessem uma profissão sem identificação. Como a identidade profissional está se consolidando nesse contexto?

A característica dessa categoria configurou-se mediante os projetos idealizados pelos participantes do estudo em relação ao futuro profissional. O propósito dessa subcategoria é justamente explorar a questão da identidade profissional, a partir do conteúdo simbolizado nas falas, para tentar entender o complexo processo de construção da identidade profissional desses atores que foi se mostrando até aqui com um misto de incertezas e desejos de buscarem novos horizontes, conforme as falas abaixo:

> Eu realmente o que quero é ir para o ramo da literatura que sou apaixonada ou pra artes plásticas [...]. Um dos meus planos era ir para Salvador fazer artes plásticas, é tentar pós, mestrado [...] (Cecília)

> [...] o sistema acaba jogando a gente sempre para se preparar mais, tinha que buscar um curso de qualquer forma até para arrumar um emprego, tinha que ter um curso para ganhar melhor alguma coisa. [...]. (Ariel)

> [...] eu quero ainda trabalhar em um hospital, com enfermagem. [...] eu quero trabalhar e estudar na minha área, que considero a minha área da saúde [...] (Letícia)

> Quando eu entro na faculdade idealizo meu projeto profissional, minha vida profissional [...] então pretendo ter a minha vida profissional para conseguir tudo aquilo que eu quero. (Ana)

Nas falas foram emergindo o enlace de sonhos com múltiplas variações no sistema psíquico dos atores, enquanto estão vivendo no mesmo espaço-temporal organizado e estruturado para o mesmo fim: receberem o diploma de pedagogos. A concepção dessa realidade vivencial encontra-se mediada entre o "princípio do prazer", podendo jogar tudo para o alto, e começar de novo outro caminho profissional, bem como, o "princípio da realidade", porquanto a lógica aí implicada diz que é preciso concluir o já iniciado para se ter uma profissão já definida e, com isso, atender à demanda da conjuntura social, na crença de que o diploma universitário abrirá as portas para galgar a independência financeira.

O lançar-se pode configurar estar à beira do abismo e atirar-se às cegas sem imaginar o que se pode encontrar, ou seja, é prostrar-se frente ao falso equilíbrio profissional vivenciado. Assim, o ser educador/professor, para esses atores, é colocar-se em situação cômoda de aceitar a realidade que se apresenta ou transcender ao instituído.

A quarta categoria, No limiar dos opostos, levou à subcategoria Pedagogo (a) ou professor (a)? Dentre as situações nebulosas no entendimento acerca da profissão do pedagogo, fizeram-se presentes sentimentos de surpresa ao saber que a referida profissão tem como atribuição também a docência, bem como a inapetência pelo ofício de professor, conforme os seguintes discursos:

> [...] ensinar não é a minha cara, chegar lá e ensinar, ter a obrigação de estar lá todos os dias eu não gosto, aí pensei em Pedagogia que eu posso administrar [...] (Beatriz)

> Eu até hoje não entendo porque estou fazendo Pedagogia [...]. Eu sei que de Pedagogia ou Artes Plásticas ou em Letras eu vou ser professora [...]. Não quero ser pedagoga. (Cecília)

> Na profissão de pedagogo eu acho que não me vejo aí não [...] eu escolhi Pedagogia porque se escolhesse Letras tinha que ser professor. [...] Saber que ia ser professor caiu como uma bomba [...] (Ariel)

> A pedagogia não é uma coisa que eu me deslumbre, mas que é o que estou fazendo hoje, que por ironia do destino eu vim fazer [...]. (Letícia)

Essa subcategoria suscita uma escuta mais atenta às vozes para provocar reflexões mais precisas acerca da formação do profissional pedagogo e ou docente. Portanto, foi possível perceber nas falas dos participantes, sinalizações dissonantes com a "pedagogia do *Self*"[2], sendo esta pedagogia formada pelos símbolos que se ligam com o Todo consciente e inconsciente constituído pelos significados arquetípicos. (BYINGTON, 2004) A partir dessa pedagogia é incongruente separar o *Self* do professor do *Self* social e cultural.

Uma função estruturante defensiva corre o risco de se "cronificar", podendo fixar-se pela repetição. A percepção desse fenômeno no processo da formação identitária do profissional pedagogo e/ou docente poderá colaborar para evitar problemas futuros quando este operar na interação simbólica *Self* individual (aluno) e *Self* coletivo (família, escola, sociedade). Desse modo, a função estruturante da indecisão está atualmente constelada na identidade dos atores. Essa função, numa elaboração defensiva, também poderá sabotar o princípio criativo do profissional pedagogo e/ou professor, pois seus interesses não seriam contemplados como gostariam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer esse percurso teórico foi fecundo para ampliar o entendimento acerca do processo de formação profissional com suas múltiplas variantes, sendo o ponto central do estudo atentar para os elementos simbólicos estruturantes da identidade pessoal e profissional entre os atores que não se identificam com o curso de graduação escolhido (Pedagogia), quando o indivíduo faz uma escolha e não tem domínio claro dos motivos.

---

[2] Na concepção de Byington (2004), essa pedagogia inclui as duas atitudes (introversão e extroversão) e as quatro funções (pensamento, sensação, sentimento e intuição) da Consciência propostas por Jung, ao descrever os tipos psicológicos.

Considerar a busca da compreensão de si resgata a valorização da pessoa humana, cada vez mais esquecida e desconsiderada no âmbito da formação profissional. Penso que aqui foram tecidos pontos extremamente importantes que poderão colaborar no entendimento da pluralidade do ser humano tecido pela complexidade estruturante de sua existência. Nesses termos, acompanhar o processo de formação profissional, valorizando o autoconhecimento, é fundamental para resgatar a humanidade do Ser educador que irá interferir na formação de outros seres humanos.

Cabe acrescentar que a construção identitária do pedagogo sustentada pelos motivos circunstanciais e não intencionais possivelmente formará profissionais que já saem do curso desencantados e pessimistas, podendo assumir a posição de assujeitamento, como disse Gallefi (2003), que se nega o direito de construir a identidade tecida na Diferença Ontológica, para possibilitar ao profissional maior autonomia pensante e atuante.

Acredito que este estudo possa abrir uma porta para o olhar mais sensível dos professores que atuam nos cursos de licenciatura, os quais, possivelmente, encontram estudantes ainda perdidos dentro do curso. Espero que as reflexões tecidas tenham ressonância nas salas de aula e que os professores universitários permitam uma abertura para a escuta das representações, dos motivos, desejos e expectativas dos alunos quanto à profissão, até para incidirem positivamente como modelos que poderão ser para o futuro profissional.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia.* Tradução de Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BATESON, Gregory. *Natureza e espírito:* uma unidade necessária. Lisboa: Dom Quixote, 1987.

BYINGTON, Carlos Amadeu. *A construção amorosa do saber:* o fundamento e a finalidade da pedagogia simbólica junguiana. São Paulo: Religare, 2004.

______. *O trabalho simbólico e o self da empresa:* introdução ao estudo do trabalho pela psicologia simbólica. 2000. Disponível em: <http://www.carlosbyington.com.br/downloads/artigos/pt/trabalho_simbolico_e_o_self_da_empresa.pdf> Acesso em: 30 ago. 2008.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida:* uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAVALLET, Susan Regina Raittz. *Construção da identidade e escolhas no acesso ao ensino superior:* processos de mudança e trabalho psíquico. 2006 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

GALEFFI, Dante Augusto. *Filosofar e educar:* inquietações pensantes**.** Salvador: Quarteto, 2003.

GARCIA, Célio. O querer inconsciente: auto-organização ao nível do aparelho psíquico. In: GARCIA, Célio (Org.). *O novo paradigma:* ciências humanas, física e biologia. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1987.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa em psicologia:* caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira, 2002.

JUNG, Carl G. *Natureza da psique.* 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

______. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo.* 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

______. *Os aspectos do drama contemporâneo.* 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências.* 11. ed. Lisboa: Aprimoramento, 1999.

YIN, Robert K. *Estudo de caso:* planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

O professor-tutor no processo formativo médico: a compreensão do estudante

Maria Esther Ventin de Oliveira Prates
Maria Roseli Gomes Brito de Sá

INTRODUÇÃO

No atual contexto de crítica aos paradigmas científicos que sustentam o processo de formação médica, novas perspectivas educacionais e de atuação profissional ensejam a abertura de debates e reflexões que possam conduzir a reorientações capazes de delinear, entre as múltiplas possibilidades, aquelas que melhor atendam aos anseios de mudança.

Tais perspectivas representam um salto de dimensão no entender os elementos multifatoriais, essencialmente agregados aos processos de busca e manutenção da saúde, conforme foi definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS): "[...] situação de perfeito bem-estar físico, mental e social" do indivíduo. Caminha-se para a adoção de novas diretrizes, com a abertura do olhar e do sentir, sem prejuízos dos compromissos assumidos por aqueles que optam por atrelar suas vidas às atividades relacionadas às ciências da saúde, nas quais, de forma incontornável, a ação/reflexão se faz no emaranhado dos fios que incessantemente tecem, com harmonia, a delicada trama formada pela interação da ciência médica, da ética, da investigação e da pesquisa.

Com o pensamento voltado para os aspectos relativos à formação, não há riscos de comprometer a qualidade final dos profissionais que atuarão no cenário de atenção à saúde, onde predominam a valorização do trabalho inter/transdisciplinar e a percepção da dimensão do ato médico, no seu modo de exercer a ciência-arte médica, respeitando as ambivalências e as singularidades inerentes a cada indivíduo, no seu modo particular de ser no mundo.

As reflexões sobre a dimensão da atuação do profissional de saúde conduzem atualmente um grande movimento de reorientação do ensino na área de saúde, difundido de forma crescente em diversos países, nos últimos 30 anos, e na última década, no Brasil, vem ganhando espaço,

principalmente nas escolas e faculdades de Medicina. Tal reorientação encontra-se refletida na organização modular de conteúdos disciplinares e na adoção da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como estratégia didático-metodológica privilegiada na formação de médicos capazes de abordar criticamente e resolver da forma mais adequada os complexos problemas de saúde do indivíduo e da comunidade. (SILVA; DELIZOICOV, 2005, p. 3)

Esta perspectiva, em parte justificada pela necessidade de aproximar teoria e prática e de integrar conteúdos demasiadamente compartimentalizados em uma estrutura curricular baseada em disciplinas, busca desenvolver a capacidade de resolução de problemas clínicos. Respalda-se em recomendações de sociedades médicas nacionais e internacionais e já se encontra consolidada em algumas instituições de ensino médico internacionais, tais como a Universidade de Maastrich, na Holanda, a Universidade de Liége, na Bélgica, e as Universidades de McMaster e Sherbrooke, no Canadá.

No Brasil, atualmente, diversas instituições de ensino em saúde utilizam a metodologia ABP, entre as quais, encontram-se a Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Paraná; a Escola de Saúde Publica do Ceará e a Faculdade de Medicina de Marília, em São Paulo.

Esta metodologia encontra-se bastante difundida entre as novas escolas médicas brasileiras (Medicina – UNIFESP; Medicina – USP Botucatu; Medicina – Federal de São Carlos; Medicina da PUC – Campinas), que buscam aprimoramentos na formação e na prática dos profissionais de saúde, como resultado das profundas transformações nos modelos assistenciais da medicina ocidental e na flexibilização da base epistemológica daquilo que historicamente se constituiu e se firmou como o modelo adequado para atender às demandas do ensino médico no Ocidente. (SILVA; DELIZOICOV, 2005, p. 2)

Em relação aos cursos de Medicina no estado da Bahia, seis instituições adotam, de forma parcial ou integral, a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas: a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP), a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e a Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC).

A Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) foi a primeira instituição, na Bahia, a adotar esta inovadora metodologia de ensino e apren-

dizagem, cuja implantação contou inicialmente com a assessoria da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

SOBRE A FORMAÇÃO MÉDICA

A formação universitária em saúde mostra-se ainda fortemente marcada pelo modelo de ensino que se consolidou nos EUA, no início do século XX, com base nos estudos e nas propostas de Flexner, que criou os padrões de organização do ensino para todos os cursos de Medicina do seu país. Essa forma de organizar o ensino adota o paradigma newtoniano e cartesiano de ciência, onde a doença é vista como mau funcionamento dos mecanismos biológicos, estudados do ponto de vista da Biologia Celular, da Bioquímica e das leis da Física. As atividades mentais (pensamento, sentimento, sonho, contentamento, sofrimento e angústia), quando valorizadas, são entendidas apenas como resultado de alterações na anatomia, bioquímica e fisiologia do cérebro. (VASCONCELOS, 2006, p. 266)

No percurso de sua formação o estudante convive com a existência de dois currículos nos cursos: o oficial e o oculto. O currículo oculto leva o estudante de Medicina a incorporar, como próprias, as formas de comportamento e os valores dominantes no grupo médico, para chegar a pertencer a esse segmento social. (SEEGMULLER, et al., 2008) Tal processo de identificação ocorre quase que de forma imperceptível, concomitante à aprendizagem formal. O aluno, assim, identifica os atributos que lhe dão prestígio social e, num processo de construção gradativa, adquire e adota uma escala de valores baseada em compreensões elaboradas nas vivências oportunizadas durante a graduação.

Ademais, o curso de Medicina é desafiado a repensar a formação reducionista e linear ofertada para os alunos, baseada num modelo flexneriano, ou seja, fundamentada num paradigma que mantinha como foco a repetição, a memorização e a reprodução do conhecimento. (SEEGMULLER, et al., 2008)

São grandes os desafios a serem vencidos no tocante à preparação profissional voltada para a complexa realidade desse novo mercado médico no país. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Medicina, homologadas e publicadas em 2001 pelo MEC, constituem-se numa tentativa válida de sistematização do ensino médico no Brasil, de forma

que possa contribuir para a formação de médicos dotados de elevada capacidade criativa, crítica e operacional.

A utilização da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) constitui-se numa outra possibilidade de responder às demandas por um profissional médico que tenha uma visão biopsicossocial e mais humanista no modo de exercer as suas funções. Nessa perspectiva, espera-se que o futuro médico esteja também atento a aspectos de ordem emocional, afetiva, socioeconômica e cultural que, inevitavelmente, articulam-se na complexidade do processo saúde-doença. Que tenha, ainda, desenvolvido a sensibilidade para compreender a dor e o sofrimento dos pacientes e familiares, nos momentos tensos e confusos da crise da doença. Que esteja, ademais, preparado para agir com eficiência em situações de risco, por já ter familiaridade com problemas da profissão, e que também possua maior capacidade para entender as necessidades da prevenção de doenças, além de ter desenvolvido o gosto pela pesquisa.

O sucesso do ABP depende de um cuidadoso processo de qualificação dos professores que nele pretendem atuar, da participação ativa em cursos de formação continuada. A formação pedagógica docente envolve a condução do processo metodológico, o aprendizado na mediação dos trabalhos individuais e coletivos, a condução de grupos e a elaboração de problemas. Demanda a abertura do olhar para a valorização do trabalho interdisciplinar, o estímulo à indicação de caminhos para a produção do conhecimento, a provocação de conhecimentos prévios, numa atitude de constante reflexão sobre a prática docente.

O panorama é complexo e ao mesmo tempo desafiador: professores-médicos-educadores são convidados a participar dessa mudança, assumindo a responsabilidade de formar profissionais competentes, éticos, pesquisadores e transformadores. A todo instante, assistimos à evolução crescente de novos conhecimentos, que multiplicam o volume de informações em cada especialidade médica. Assim, a inevitável e, muitas vezes, desejável agregação tecnológica naturalmente advinda das novas pesquisas, tem modificado, de maneira irreversível, a relação médico-paciente-sociedade.

Perante esse cenário, as escolas médicas são convocadas a repensar suas práticas didático-pedagógicas e, então, assumir novas responsabilidades, para além do modelo tradicional, a envidar esforços no sentido de formar médicos mais plenos que, ao adotarem posturas críticas responsáveis, busquem o exercício de uma medicina preventiva.

O desafio é grande porque envolve a busca de uma lógica diferente na formação e futura atuação profissional. Os professores que apresentam resistências nos redutos conservadores precisam superar a valorização da formação exclusiva no ambiente hospitalar, como cenário ideal e único, para buscar uma formação médica com múltiplos cenários, olhares e dimensões. Isso possibilita a inserção do aluno em diferentes ambientes de ensino, em espaços extrauniversitários e extra-hospitalares; espaços existentes na comunidade, onde possam desenvolver atividades, vivências que os influenciem na sua maneira de ver o mundo, de pensar e de agir frente aos desafios da saúde na comunidade.

De acordo com as atuais *Diretrizes curriculares nacionais*, os currículos de formação médica devem contemplar toda a realidade do exercício profissional e buscar um perfeito equilíbrio entre a agregação tecnológica e a humanização da atenção à saúde. Os alunos devem desenvolver também atividades de Estágios de Saúde da Família e Comunidade, consideradas de alta complexidade, dados o volume e a profundidade de conhecimentos que devem ser dominados.

Assim, a vivência na metodologia do ABP permite que o aluno assuma plenamente a sua condição de ator social, pois, natural e existencialmente inserido em comunidades, estará sempre envolvido nas problematizações que demandem discernimento, atuação, presteza de raciocínio e autonomia para tomar decisões, para modificar a realidade que o circunda com vista à transformação social. (SEEGMULLER, et al., 2008)

A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), considerada, até então, como nova proposta de ensino-aprendizagem, apresenta em si mesma aspectos revolucionários na área de educação. Pois, se o professor era o centro do sistema educacional, agora a aprendizagem está centrada no aluno. A filosofia subjacente a essa mudança está na constatação de que as pessoas aprendem melhor quando se engajam ativamente, juntas ou isoladamente, na resolução de um problema, o que as leva a ampliar seus conhecimentos e habilidades.

> Compreender o sofrimento do indivíduo enfermo, perceber a dimensão subjetiva da doença e interagir com aquele que sofre, torna-se uma das

> funções mais finas entre as que constituem o papel do profissional de saúde. Percebe-se, além disso, que a capacidade desse profissional de se comunicar adequadamente com o seu paciente não é uma habilidade adquirida naturalmente com o tempo, como fruto da experiência de trabalho, mas algo que depende do processo educacional para se desenvolver. (MAMEDE; PENAFORTE, 2001, p. 15)

No modelo pedagógico da ABP, as disciplinas não se constituem mais o eixo da estrutura curricular. Extingue-se a divisão entre ciclo básico e clínico e a estrutura curricular se torna modular. Os alunos trabalham em pequenos grupos, identificam suas próprias necessidades de aprendizagem por meio da discussão dos problemas elaborados para permitir a integração de conhecimentos anteriormente compartimentados em molduras disciplinares. Nessa perspectiva, a metodologia ABP pretende contribuir para a formação de uma nova concepção de educador, o tutor, que atua como facilitador do trabalho dos grupos de alunos, orientando-os para que construam o próprio conhecimento de modo cooperativo.

No método tradicional de ensino, o educando recebe as informações do conteúdo prontas, administradas e ministradas pelo professor, podendo haver, inclusive, alguma limitação de transmissão de conhecimento, conforme a avaliação do professor, que tem o poder de julgar conveniente, adequada ou não, a referência a determinado aspecto do assunto abordado. Muitas vezes, por opção dele ou por limitação de tempo, não há espaço suficiente para o debate e a reflexão em grupo.

No método ABP, especificamente no processo tutorial, os estudantes passam a desenvolver múltiplas atividades relacionadas à construção do aprendizado e à produção do conhecimento, tornando-se, ao mesmo tempo, objeto e sujeito da ação pedagógica. Sendo diretamente responsáveis pela qualidade do resultado final, no que se refere ao conteúdo discutido, assumem, individualmente e em conjunto, importante parcela de responsabilidade pelo êxito do processo de ensino e aprendizagem. Trazem à discussão, nos tutoriais, os temas definidos nos objetivos de estudo, previamente determinados por eles, e utilizam, muitas vezes, diversos recursos de didática que julgam necessários à compreensão, elucidação e explicação dos problemas propostos naquele momento.

Nesta perspectiva, lembramos, com Macedo (2007, p. 96) que: "O problema identificado é o mediador principal do aprendizado. Estimula-se, assim, a atitude proativa dos alunos em busca do conhecimento."

A aprendizagem é um processo contínuo pelo qual a sociedade está permanentemente oferecendo às pessoas possibilidades de desenvolverem, ao máximo, seu potencial e habilidades, entrando em contato com o conhecimento já produzido e produzindo o seu próprio conhecimento e, sobretudo, aprendendo aquilo que lhes possibilite viver e conviver em melhores condições com seus semelhantes, no seu particular modo de ser-no-mundo.

Ainda em relação à metodologia ABP, Macedo (2007, p. 98-99) observa:

> O que nos parece importante neste dispositivo curricular é a articulação entre o problema estudado e o processo de problematização dos fenômenos, considerando que os atos de currículo caminhariam através de uma práxis pedagógica que cultivaria a reflexão ultrapassando a mera atividade intelectual, vinculando-se a uma aprendizagem acionalista, na qual a compreensão e a transformação seriam ética, política e esteticamente recomendadas como perspectivas indissociáveis.

Toda essa bagagem intelectual está orientada para intensificar a relação humanizada médico-paciente-família-comunidade e, dessa forma, favorecer o sucesso terapêutico. (MAMEDE; PENAFORTE, 2001, p. 76) A ABP, portanto, objetiva formar um profissional capaz de tratar o indivíduo doente de forma holística, sem esquecer o ambiente onde ele vive e suas dificuldades emocionais e financeiras. (WIERZCHON, 2002 apud CARON, 2004, p. 14)

O PROCESSO TUTORIAL NA METODOLOGIA ABP

Neste processo de ensino e aprendizagem, os estudantes são divididos em pequenos grupos (oito a dez participantes por grupo), sob a orientação de um professor, denominado tutor. Até o quarto ano, essa tutoria é realizada duas vezes por semana e não ocorre mais no quinto e sexto anos, quando os alunos estão totalmente dedicados ao internato e

realizam a maior parte de suas atividades de ensino e aprendizagem nos hospitais e ambulatórios credenciados para essa finalidade.

A tutoria substitui a aula do método tradicional de ensino-aprendizagem centrado no professor. Quando realizada de forma consistente, obedecendo rigorosamente os passos preconizados, representa um importante eixo no desenvolvimento curricular, constituindo-se numa atividade de extrema relevância no processo de ensino e aprendizagem.

Os passos do processo tutorial na Aprendizagem Baseada em Problemas, segundo Komatsu e Lima (2003), são os seguintes:

a) apresentação do problema (leitura pelo grupo);

b) esclarecimento de alguns termos pouco conhecidos e de dúvidas sobre o problema;

c) definição e resumo do problema, com identificação de áreas/pontos relevantes;

d) análise do problema utilizando os conhecimentos prévios (chuva de ideias – brainstorming);

e) desenvolvimento de hipóteses para explicar o problema e identificação de lacunas de conhecimento;

f) definição dos objetivos de aprendizagem e identificação dos recursos de aprendizagem apropriados;

g) busca de informação e estudo individual;

h) compartilhamento da informação obtida e aplicação na compreensão do problema;

i) avaliação do trabalho do grupo e dos seus membros.

Se houver a plena integração das dimensões biológica, psicológica e social, as atividades poderão contribuir para despertar o interesse dos estudantes pela busca do conhecimento, visando à formação de médicos preocupados em cuidar não somente dos aspectos relativos às doenças, mas, também, das pessoas e das suas diversas necessidades de saúde. A

metodologia ABP parte do pressuposto de que todo o processo é centrado no aluno: um processo ativo, cooperativo, integrado, de natureza inter/transdisciplinar e orientado para a aprendizagem do adulto.

O papel do tutor

O professor-tutor é um docente indicado pelas áreas que tenham disciplinas relacionadas aos módulos que compõem o curso, e para o desempenho de tal função, deve ter recebido treinamento mínimo oferecido pelo gerenciamento do curso. Preferencialmente, serão selecionados docentes que trabalharam ativamente no planejamento dos módulos dos quais poderão vir a participar. As atividades de tutoria podem acontecer em um ou mais módulos, de uma ou mais séries. As áreas indicam também cotutores, que substituirão, eventualmente, os tutores em suas possíveis ausências.

É imprescindível que o professor-tutor detenha pleno e satisfatório conhecimento da metodologia ABP, tenha conhecimento dos objetivos e da estrutura do módulo temático em estudo, e tenha sempre em mente que ela é centrada no aluno e não no professor. Concentra-se nas mãos do tutor a responsabilidade pedagógica no processo de aprendizagem do processo tutorial. Além disso, é necessário que o tutor conheça a estrutura da escola, esteja ciente dos recursos disponíveis para facilitar o aprendizado e oriente o aluno para o correto acesso a esses recursos.

Cabe ao tutor fomentar a participação ativa de todos os estudantes e estimulá-los a distinguir as questões principais das questões secundárias do problema, assumindo posturas que inspirem confiança e adotando medidas que facilitem o relacionamento e a interação dos integrantes do grupo. É aconselhável que o tutor oriente os alunos através da formulação de questões apropriadas, evitando o fornecimento de explicações, a menos que seja solicitado explicitamente pelo grupo – estas explicações deverão ser bem avaliadas e nunca deverão ser transmitidas no formato de uma aula teórica abrangente. Espera-se que o tutor não "ensine" aos alunos, mas os auxilie a aprender, adotando técnicas pedagógicas que ativem os seus conhecimentos prévios e estimulem o uso desses mesmos conhecimentos.

O tutor não ministra aulas, funciona mais como ativador e catalisador das discussões que os estudantes desenvolvem, usando os conhecimentos pesquisados por eles e baseados nas experiências pessoais

anteriormente vividas. Nesse processo, é recomendável que a atitude do professor-tutor não fique em destaque, mas, sim, que ele se envolva no processo junto aos estudantes. O professor-tutor não precisa ser um especialista no tema em debate, mas é fundamental que ele conheça o assunto com profundidade, a fim de que possa interagir de forma proveitosa com os alunos e, assim, fomentar a discussão e a pesquisa na busca de solução para o problema proposto.

Espera-se que o professor-tutor possua habilidade e paciência para escutar com atenção e respeito as manifestações dos estudantes; não somente aquelas transmitidas verbalmente, mas todas as outras diversas formas de expressão individual. O tutor atento desenvolve certo grau de sensibilidade e perspicácia que lhe permite captar, além da fala, também as mensagens transmitidas veladamente pelos gestos, pelas expressões da mímica facial, pelos olhares, sorrisos e sinais de desagravo; os verdadeiros sentimentos que emanam dos estudantes e, ainda, estar alerta para problemas individuais dos alunos, bem como disponível para discuti-los quando estes interferirem no processo de aprendizagem.

É recomendável que o professor-tutor tenha a capacidade de conter-se para, dessa forma, não antecipar as respostas ou tentar impor o seu ponto de vista pessoal enquanto os estudantes estão discutindo. Agindo com cautela, sem intimidar os alunos com demonstração de seus conhecimentos o tutor contribui para uma melhor compreensão das questões levantadas. Pode intervir, sumarizando a discussão apenas quando necessário.

Dessa forma, o processo ensino-aprendizagem centrado no estudante torna-o mais ativo, independente, criativo, pensador crítico, cooperativo (não só competitivo), capaz de avaliar os seus progressos, possuidor de boa capacidade de comunicação (expressar-se claramente) e de adequado relacionamento interpessoal.

A riqueza de possibilidades, que ocorre na *com-vivência* e *inter-pretação* presentes no dia a dia das atividades desenvolvidas pelo estudante de Medicina em ABP, abre-lhe o olhar para horizontes que vão além dos saberes técnico-científicos encontrados nos textos, debates e palestras exclusivamente médicas. A percepção da influência de fatores de natureza histórica, geográfica, cultural, religiosa, social e econômica, além daqueles biológicos, propriamente relacionados à condição humana, invariavelmente leva-os a uma reflexão mais ampla sobre as origens, causa e efeitos dos problemas para os quais empenham esforços na busca de soluções.

Permite o estímulo ao desenvolvimento de um pensamento emancipatório, com vista à autonomia necessária para tomada de decisões e condutas, pertinentes à atuação do futuro médico em novos e diversos cenários. Em suma, permite prepará-lo para as possíveis mudanças que certamente se lhe apresentarão um dia.

Em recente pesquisa realizada com estudantes do Curso de Medicina da UESB, os depoimentos, coletados durante a realização de grupos focais, revelaram interessantes elementos sobre a compreensão que possuem do processo tutorial e sua importância para a formação profissional, nos moldes como é realizado no Curso de Medicina da UESB. Nesse trabalho, utilizamos os símbolos A4 e A5 para identificar as falas dos alunos participantes da pesquisa, relacionando-os ao ano que cursam. A seguir, demonstraremos os dados obtidos nesse estudo e sua respectiva análise e discussão.

Considerou-se, aqui, sempre a totalidade das opiniões dos alunos pertinentes às categorias de análise definidas a priori no instrumento de pesquisa aplicado, bem como as relacionadas às categorias que surgiram durante a análise dos dados.

COMPREENSÕES SOBRE O TUTOR

> A prática docente especificamente humana é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão. (FREIRE, 2007, p. 65)

Em relação à participação do tutor nas sessões tutoriais, os depoimentos dos alunos revelam o papel fundamental que o mesmo representa para que a condução dos trabalhos ocorra de modo satisfatório. Segundo eles, a proximidade que existe entre o professor e os alunos nas tutorias permite a criação de um espaço onde ocorre um maior diálogo com o professor. Propicia a troca de experiências e a resposta às dúvidas levantadas durante a fase de estudo individual e a discussão em grupo, sem que se sintam constrangidos em questionar o docente. Os alunos referem, ainda, que o professor-tutor, nesse método, pode estabelecer uma relação individual com cada integrante do grupo, podendo, dessa forma, melhor

entendê-los e auxiliá-los em seus problemas relativos aos processos de aprendizagem e de formação.

– Pra o tutorial funcionar bem, pra que o aluno aprenda de verdade, a postura do tutor é determinante. (A5)

– No ABP, a relação com o tutor e os colegas é ótima!(A5)

– Ter o tutor tão próximo para nos ajudar é ótimo! É muito mais produtivo do que numa sala de aula convencional onde tem um professor distante. (A5)

– É bom quando o tutor estuda, participa apontando o que é importante, quando comenta como se faz na prática e também contribui com a sua experiência pessoal, contando casos e situações que ele viveu, relacionadas ao problema. (A4)

As falas anteriores relatam com clareza como a participação do tutor, sua postura, suas atitudes e o seu interesse no processo são constantemente submetidos ao crivo de avaliação que invariavelmente, ainda que de maneira velada, frequentemente é realizado pelos estudantes. Nessa perspectiva, lembramos Freire (2007, p. 65), ao dizer que:

> A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala de aula é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na "falta" de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala.

Não podemos deixar de registrar o quanto é importante para os alunos que os tutores tenham recebido uma formação prévia adequada, não apenas relativa aos fundamentos da metodologia ABP, mas, principalmente, no que se refere aos saberes necessários à sua participação como educadores, em particular, na educação médica, de maneira que possam conduzir a tutoria de forma satisfatória, a fim de que possa alcançar os objetivos.

DA RELAÇÃO TUTOR-ALUNO-TUTOR

> Como ser educador se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço, sob pena de não fazê-lo bem. (FREIRE, 2007, p. 67)

A relação de intimidade que se estabelece entre o tutor e os alunos, sem, contudo, *perder o respeito* mútuo, evidentemente, é considerada por estes como elemento de grande influência positiva na elaboração dos mecanismos de ensino-aprendizagem necessários para que os objetivos sejam alcançados. Claramente, percebe-se a importância do papel exercido pelo tutor, para além das informações de caráter técnico-científico, notadamente naqueles aspectos relativos à formação de cada aluno.

- E muitos tutores, eles trazem essa contribuição pessoal pra gente... Como experiência e outras visões não só do conhecimento que tá ali, e essa relação mais próxima facilita muito isso [...] (A4)

- A gente conversa de igual, sem perder o respeito [...] (A4)

Segundo Freire (2007, p. 143), a prática educativa vivida com afetividade e alegria não prescinde da formação científica séria e da clareza política dos educadores e educadoras.

- Em relação aos professores no método convencional, a gente fica mais à vontade pra comentar [...] (A4)

- O professor desce do pedestal [...] (A4)

- Nossos conhecidos que estudam em outros cursos de Medicina que não são ABP, não acreditam que isso existe, que os professores são tão próximos, que a gente conversa muito com eles [...] (A4)

- E esse vínculo é bom, até, não só agora, mas depois que a gente formar, a gente então, vai precisar, mesmo! E no caso de um curso tradicional, por exemplo, você tem um determinado professor e

depois você perde o contato, você nem lembra quem é que foi seu professor, não é o caso da gente que quando a gente formar, e futuramente quando a gente tiver trabalhando como colega e precisar de alguma ajuda, vai se sentir mais seguro, prá gente vai ser até mais fácil, né ?[...] (A4)

Conforme a expressão dos alunos, o "professor-tutor ideal" é aquele que abandona a clássica postura de humilhação e intimidação dos estudantes, ao exibir, com arrogância e soberbia, o seu saber diante das lacunas de conhecimento científico naturalmente ainda presentes nos formandos. É o que assume uma nova atitude de compreensão, cooperação e respeito mútuo, adequadas à desejável e plena evolução do processo de ensino e aprendizagem.

– O tutor, às vezes, é arrogante, humilha [...] (A5)

– A crítica é boa, mas ela precisa ser feita com jeito, com palavras que ajudem a construir, não deve humilhar [...] (A4)

– O tutor é humano, como todos nós, aí é normal que ele tenha simpatia por um ou outro aluno, e de outro ele não goste muito, aí o aluno percebe e isso intimida, dificulta falar [...] (A4)

– Mas se o tutor não é bom, aí essa proximidade prejudica, porque é um desperdício de tempo, a gente torce para que o tutorial acabe logo, que o módulo acabe logo, pra mudar de tutor (A4)

Considerando a dinâmica das tutorias, os alunos admitiram, também, que todo o processo de aprendizagem propiciado pelos encontros tutoriais também é benéfico para o tutor, pois, *sem dúvida, ele também aprende,* conforme se verifica nas falas seguintes:

– O tutorial influencia o tutor a estudar um pouco mais [...] (A5)

– Isso só ocorre com os tutores mais comprometidos (A5)

– Nossas dúvidas ajudam o tutor a pensar mais sobre aquilo (A4)

– Mesmo sendo especialista, ele estuda, ele quer trazer o que tem de mais novo sobre aquilo [...] (A4)

Embora relatem um desconforto inicial, os alunos compreendem que a proximidade e a necessária manifestação das opiniões de cada um deles, nas sessões tutoriais, exigem atitudes de respeito às falas dos colegas e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de esforços para vencer a timidez e a insegurança, porventura presentes em alguns.

Os alunos compreendem a importância do exercício e desenvolvimento de técnicas de boa e clara comunicação, a fim de que possam atender às necessidades do futuro exercício profissional, notadamente nas relações com os pacientes e seus familiares, bem como nas múltiplas relações profissionais interdisciplinares:

– Pra ser médico, a comunicação é importante, pra se comunicar com o paciente, com a equipe de trabalho, com a família do paciente. (A4)

– Não adianta só você saber, tem que saber se expressar, expor e conversar com o paciente, buscar a ajuda de outros profissionais [...] (A4)

– [...] A gente evolui como pessoa em relação ao tratamento interpessoal, quando você tá num grupo diferente [...] (A4)

– E dá mais segurança [...] (A5)

– E para aqueles que são espontâneos, eles aprendem a respeitar o espaço do outro, que é o que o paciente vai falar, também, né?(A4)

Nos relatos seguintes, os alunos ressaltam como a convivência próxima, o exercício da tolerância e respeito mútuos, frequentemente por eles empregados, contribuem também para o fortalecimento de laços de amizade e afeto, que naturalmente emergem como fruto de um relacionamento entre colegas participantes de múltiplas atividades de aprendizagem, que ocorrem em pequenos grupos, como nas sessões tutoriais. Compreendem a importância desses aspectos nos futuros relacionamentos, quando surgir a necessária interação, então como profissionais médicos atuantes na prática clínica e, como consequência desse amigável e

respeitoso relacionamento, seus aspectos benéficos extensivos também aos pacientes:

– [...] Num curso tradicional você não tem esse vínculo, por você não tá vendo aquelas pessoas, sempre. Aqui, não, aqui é um amigo, assim, é além dos muros da faculdade, acho interessante essa parte [...] (A4)

– Acho que para o futuro, a relação profissional vai ser melhor [...] (A4)

– Quem ganha é o paciente [...] (A4)

Nas falas seguintes, encontramos a palavra curiosidade com a conotação clara de estímulo à busca do conhecimento, para além daqueles solicitados na vida acadêmica, mas, sobretudo, integrada ao dia a dia dos alunos, na sua existência humana.

– Ensina a gente se comportar, agir como profissional, você não saber o que é, e ir buscar isso, independente de ser sua área ou não, você vai querer entender o que foi aquilo, que aí você pode se deparar depois, novamente [...] (A4)

– A curiosidade vai além da faculdade, tá sendo aplicada na vida de cada um, no cotidiano da gente [...] (A4)

Sobre esse importante aspecto, mais uma vez recorremos às palavras de Freire (2007, p. 85), quando afirma que:

> O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma [...] A construção ou a produção do conhecimento, o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de 'tomar distância' do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de cercar o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar.

> Uma situação educativa que integre o diálogo constante com os participantes permite distinguir diferenças e integrá-las progressivamente no cenário da formação. (JOSSO, 2004, p. 125)

Alguns autores veem na tutoria a possibilidade de levar os alunos a refletir sobre a adoção de atitudes mais humanizadas nas relações interpessoais atuais, na condição de aluno, colega, estagiário de serviços de saúde e, com isso estimular a reflexão sobre atitudes futuras, como profissionais, nas complexas relações médico/paciente, médico/médico e médico-equipe multidisciplinar. Quando solicitados a manifestar a sua compreensão sobre esse aspecto, os estudantes expressaram que, nos anos iniciais do curso, não percebiam a importância de tal abordagem. Com a progressão do curso e os contatos pessoais proporcionados pelas atividades práticas realizadas nas unidades de saúde, nos contatos mais próximos com a realidade dos pacientes, passaram a valorizar os aspectos biopsicossociais abordados nos problemas, para os quais são frequentemente alertados, como veremos nos depoimentos a seguir:

> – Esse objetivo que o método coloca de formar médicos mais humanos, no começo a gente é mais ou menos crítico em relação a isso, mas realmente, a gente vai fazendo o curso e quando a gente acompanha algum serviço onde a pessoa (o médico) é formada, há 40 anos, naquele método, com o médico naquele pedestal, a gente vê que a humildade é diferente, inclusive a gente nota a diferença de alguns professores que quando entraram no curso pareciam umas pessoas e depois de conviver, principalmente aqueles que pegam PIESC, a gente vê, na verdade, que as pessoas se tornam mais humildes, na relação médico-paciente, eu digo mais humildes mesmo, porque as pessoas, às vezes, entram lá com aquele ar e isso é muito da formação, eu acho que isso é muito da escola, nessa formação de a gente ter esse contato com o paciente, dando ênfase a esses objetivos, do biopsico, acho que é mesmo pra você ter uma relação pessoa-pessoa, não aquele negócio do médico-paciente, mas de pessoa-pessoa [...] (A4)

– Médico-paciente, também, porque a gente vê a preocupação, a postura que a gente toma no hospital e a postura de alguns médicos, de passar no corredor; a gente se assusta, 'poxa, você viu como ele fez?' [...] (A4)

– Aquela coisa que antes a gente achava insignificante, agora a gente pensa, 'não, realmente, como é que trata uma pessoa assim?' [...] (A4)

– 'Ele falou desse jeito com o paciente', e a parte psicológica, como é que fica?(A4)

– Ainda não sei se isso é um mal do diploma, a gente se relaciona com o paciente, ali no PIESC, que a gente tem uma rotina com a comunidade carente, uma tia que abraça, pega uma criança e brinca, não sei se eu como médico faria isso dessa forma, e eu espero que a gente faça dessa forma, tenha essa relação, assim, em mesmo nível com o paciente, depois (A4)

Pormenores relacionados à postura do tutor, aparentemente insignificantes, assumem, na práxis pedagógica e, evidentemente, na nossa pesquisa sobre a tutoria, grande importância naquilo que se refere aos aspectos formativos. Nessa perspectiva, concordamos com Freire (2007, p. 42) quando ele argumenta: "Às vezes mal se imagina o que pode passar a representar na vida do aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo." Em razão do convívio mais próximo, as posturas dos tutores são mais detalhadamente percebidas e, portanto, atentamente observadas e sujeitas à crítica constante. A seguir, as manifestações sobre esse aspecto:

– E a gente nota as atitudes de alguns professores, que é muito da formação, mesmo. O médico, o próprio corpo docente, então aí é que eu acho a importância de como é que os professores são com os alunos nessa fase de aprendizagem, principalmente nessa fase das práticas [...] Você acaba absorvendo muito do professor [...] (A4)

– Nessa fase, o professor é a sua referência [...] (A4)

- Você quer ser igual ao seu professor, se você tem um professor que é o cara [...] Você pensa assim: 'quando eu crescer quero ser igual a ele [...] (A4)

- O bom, você quer se espelhar e o mau você quer evitar os defeitos [...] (A5)

- A gente presta muita atenção no tutor, no jeito que ele conduz o tutorial, no jeito que ele reage, como usa as palavras quando critica algum aluno, quando orienta [...] (A5)

No desenrolar de todo o processo tutorial, os estudantes assumem uma atitude crítica em relação ao tutor e, ao mesmo tempo essa crítica se manifesta, paradoxalmente aliada à sede de conhecimentos, de um modo geral, que os alunos esperam saciar nas tutorias, nos contatos com o professor. Buscam, ademais, a satisfação de suas curiosidades em relação à prática médica daquele professor, à existência humana do profissional médico, em todas as suas nuances, as quais comumente não se encontram disponibilizadas nos livros e textos, conforme exemplificam as falas seguintes:

- Quando o tutor traz a experiência dele, as suas condutas, dá pra ter uma ideia de como ele é como ser humano, não só como profissional. (A5)

- Como a relação é muito estreita, e isso vale não só pra o tutor, mas pra cada aluno também, você acaba tendo uma leitura do perfil de cada um, você convive muito, você tá muito perto, então você acaba percebendo não só a parte de conhecimento técnico, teórico, mas como a pessoa é mesmo, o lidar, a maneira de se relacionar, tudo isso a gente consegue filtrar [...] (A4)

- E contribui muito, assim, pro pessoal da gente, pra formação não só didática... então, essa proximidade que a gente tem com pessoas, com tutores diferentes, ajuda a gente a crescer no âmbito pessoal, cada um passa uma experiência diferente[...] (A4)

A tutoria exige do professor uma postura de manifestação incomum em outras metodologias de ensino, de abertura para ouvir o aluno, prestar atenção cuidadosa à pertinência de suas palavras, posturas, intervenções,

argumentações, riqueza de conteúdo, relacionamento com os colegas, sem, contudo, abandonar uma atitude orientadora e conciliadora nos debates.

Nesse sentido, a arte de saber escutar se impõe. No pensamento de Freire (2007, p. 113), "[...] é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições, precise falar a ele." Tal atitude é, como vimos nas expressões anteriores dos alunos, por eles esperada e desejada, de forma que a compreendem na sua dimensão formativa plena, para muito além dos aspectos diretamente relacionados exclusivamente ao conteúdo técnico-científico.

Na metodologia tradicional, o professor assume a transmissão passiva de conhecimentos, como autoridade única, naquele momento. Nesses moldes, tal condição pode contribuir para inibir a manifestação espontânea do aluno, bem como a humilde atitude do professor, necessária para que ele se disponha a repensar criteriosamente suas convicções, até então.

O fato de a tutoria se desenvolver com cerca de oito a dez alunos, a proximidade gerada faz com que, por parte do aluno, exista uma maior preocupação com a própria apresentação física, com o vocabulário, com a citação das fontes onde estudou, com o respeito à fala dos colegas, com o momento adequado para intervir, com o cumprimento dos horários, com a postura e o comportamento dentro da atividade. O aluno sabe que está sendo ouvido e avaliado, criticamente, por todos os participantes daquela sessão tutorial, ou seja, colegas e tutor. Esse importante aspecto também é por eles compreendido e valorizado nas suas possíveis repercussões na vida profissional futura.

O estudante chega à universidade com uma bagagem de vivências e conhecimentos científicos ou do senso comum que é extremamente valorizada na metodologia ABP, particularmente nas reuniões tutoriais. No transcorrer dessas, o aluno é solicitado, a todo instante, a recrutar na memória seus conhecimentos anteriores, resultados de suas próprias vivências como ser social, histórica e culturalmente inserido numa existência em comunidade.

Motivado pela busca da solução para os problemas propostos no tutorial, o aprendente acrescenta, de forma articulada e coerente, os novos saberes adquiridos nas leituras àqueles que ele já detém, num processo de construção e expansão ativa do próprio conhecimento e, portanto, do seu consequente e inevitável crescimento, profissional e humano. Dessa forma, ele, aluno incontornavelmente envolvido na busca ativa de soluções,

na pesquisa e na participação dos debates exigidos pela dinâmica tutorial, percebe e compreende, gradativamente, a sua evolução dentro do processo de formação-crescimento, em progressão contínua. Os novos conhecimentos, agora já articulados aos anteriores, revistos e reanalisados, são então consolidados nas atividades desenvolvidas nas aulas práticas, habilidades e PIESC, assim como no exercício das atividades clínicas, propriamente ditas.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Trata-se de uma proposta inovadora, rica em possibilidades de êxito na sua pretensão, mas que, em nosso caso, estranha e lamentavelmente, apesar do tempo de implantação e funcionamento, ainda carece de maior compreensão, principalmente pela própria instituição de ensino, ou seja, toda a comunidade da UESB.

A metodologia ABP oferece e propõe infinitas possibilidades de crescimento – para ambos, professor e aluno –, geradas nos encontros tutoriais, se aplicada integralmente, conforme suas diretrizes fundantes. A dinâmica das atividades pedagógicas empregadas na metodologia ABP traz, em si mesma, satisfatórias condições para atingir com êxito as metas propostas para a formação de profissionais médicos competentes e compromissados com os aspectos sociais e biopsicoculturais relacionados ao bom e pleno exercício da Medicina, de forma mais humanizada, bem como com a formação médica continuada, a ética, a pesquisa e a ciência.

Os médicos formados nessa perspectiva holística do cuidado ao outro e a si mesmo, do respeito às singularidades e às diferenças próprias da existência humana, dotados de competências e conhecimento técnico-científico e, ainda, de habilidades específicas necessárias ao fazer médico cotidiano, serão capazes de atender às duras exigências do exercício profissional num mundo onde se articulam e interagem múltiplas complexidades.

Para finalizar, esperando ter contribuído, ainda que modestamente, para o ensejo de novas reflexões sobre o processo tutorial e sobre novas propostas de métodos educacionais, recorro às ideias de Tourinho e Sá (2002, p. 25), concordando com elas, quando propõem

> [...] um processo de pensar radicalmente em que não cabe uma relação de poder centrada na autoridade de um sujeito que ensina e por isso

> superior a outro que aprende, mas a compreensão de um processo de ensino e aprendizagem em que estariam o professor e o aluno fazendo parte de um mesmo acontecimento, num mesmo campo existencial e com iguais possibilidades de projetar-se.

Assim, novas propostas relativas à epistemologia da educação médica são tão necessárias quanto bem-vindas, pois a abertura que se manifesta em um processo de ensino-aprendizagem, onde "aprendentes" e "ensinantes" são igualitariamente convidados a se articularem, todos, numa proposta de crescimento conjunto e contínuo, encontra-se fartamente favorecida nas condições propiciadas pelas sessões tutoriais da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), ainda que nos moldes atuais, e apesar da crítica.

REFERÊNCIAS

BARROWS, H. Taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, v. 20, n. 6, p. 481-486, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF, 2001

CARON, Carlos Roberto. *Aprendizagem problematizada no ensino médico na perspectiva do construtivismo piagetiano.* 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

FERREIRA, Ricardo Corrêa; SILVA, Roseli Ferreira da; AGUER, Cristiane Biscaiono. Formação do profissional médico: a aprendizagem na atenção básica de saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 31, n. 1, p. 52-59, jan.-abr. 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KOMATSU, R.S.; LIMA, V. V. *Manual famema 2003*. Marília, SP: Faculdade de Medicina de Marília, 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo-campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

______. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MAMEDE, Sílvia; PENAFORTE, Júlio. *Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional*. São Paulo: Hucitec; Fortaleza: ESP, 2001.

PRATES, Maria Esther Ventin de Oliveira. *O processo tutorial no método de aprendizagem baseada em problemas (ABP) no curso de Medicina da UESB*: a compreensão dos estudantes. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SEEGMULLER, Edimara Fait et al. Formação médica: uma proposta diante das demandas da sociedade.Experiência da Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR. *Tuiuti: Ciência e Cultura*, Curitiba, n. 39, p. 9-22, 2008.

SILVA, Wellington Barros; DELIZOICOV, Demétrio. Aprendizagem baseada em problemas e metodologia da problematização: perspectivas epistemológicas, diferenças e similitudes. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2005, Bauru, SP. *Caderno de resumos...* Bauru, SP: ABRAPEC, 2005.

TOURINHO, Maria Antonieta C.; SÁ, Maria Roseli G. B. de. A compreensão e a epistemologia do educar. *Ágere: Revista de Educação e Cultura,* Salvador: Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, n. 6, p. 15-43, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. *Projeto pedagógico do curso de medicina da UESB*. Vitória da Conquista, BA., 2008.

______. *Regulamento de gerenciamento do curso de medicina da UESB*. Vitória da Conquista, BA., 2008.

VASCONCELOS, Eymard Mourão (Org.). *Perplexidade na universidade*: vivências nos cursos de saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

O professor-tutor e a construção do conhecimento no curso de Medicina da UESB

Carla Cristiane de Oliveira Pinheiro
Maria Roseli Gomes Brito de Sá

INTRODUÇÃO

A educação médica no Brasil vem sofrendo um processo de mudança, principalmente depois da Lei Orgânica de Saúde, promulgada após a Constituição Federal de 1988, que contempla um conceito ampliado de saúde, a qual passa a ser considerada como o bem-estar físico, mental e social e não somente associada à ausência de doenças. Essa ampliação conceitual fez abrir discussões e questionamentos na área da saúde como um todo e nos levou a refletir de que maneira essa mudança conceitual poderia interferir em nossa prática como profissionais de saúde envolvidos não só com a cura, mas com a prevenção de doenças e promoção da saúde.

Historicamente, a estruturação do currículo das escolas médicas adotou como fundamento o relatório Flexner, divulgado em 1910, o qual recomendava que o currículo fosse estruturado sobre um alicerce científico e principiasse com uma sólida fundamentação das ciências básicas, enquanto os estudos clínicos fossem posicionados em uma fase posterior. Nessa configuração curricular, que passou a ser hegemônica, desenvolve-se o olhar em direção à doença e pouco para o doente. (FEUERWERKER, 2002) Dessa maneira, a Medicina passa a ser uma disciplina que se esforça para produzir, por meio de proposições abstratas gerais, o conhecimento científico necessário para efetuar certos fins práticos. Seu discurso fala de "doenças" e de sua "cura"; em geral o domínio psicológico é considerado supérfluo.

A pedagogia adotada para sustentar a formação médica orientada pelo paradigma flexneriano pauta-se na transmissão do conhecimento científico para uma futura aplicação em seres humanos até então considera-

dos como uma abstração. Essa perspectiva pedagógica em que não cabe ao aluno buscar e construir seu próprio conhecimento, ficando essa tarefa para o professor, sustenta-se em uma "concepção bancária" da educação, como denomina Paulo Freire as concepções pedagógicas em que o saber seria "uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber". (FREIRE, 2005)

Sabendo da concepção de currículo como um importante processo social (BURNHAM, 1989), influenciado por questões políticas, sociais e culturais, existe uma tendência curricular atual das escolas médicas brasileiras, de superar a fragmentação do conhecimento em especializações, visando dar conta do dever de atender às necessidades básicas de saúde da população e de um novo profissional, compreendendo a dimensão subjetiva da doença. (LAMPERT, 2002)

Dentre essas propostas curriculares inovadoras, o Aprendizado Baseado em Problemas (ABP) é o modelo curricular que é proposto e vem sendo seguido no Curso de Medicina da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), implantado no campus localizado na cidade de Vitória da Conquista, em 2004.

Na concepção enfatizada no modelo atual para os cursos de Medicina fundamentados na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), o aluno é o centro da aprendizagem, ele busca o conhecimento, tendo o professor-tutor como facilitador desse processo de aprendizagem.

Na ABP, o espaço privilegiado para a manifestação das múltiplas subjetividades e construção do conhecimento tanto no plano individual quanto no coletivo, seria os tutoriais com dois encontros semanais. Nesse espaço em que acontece o tutoral, o estudante traz as informações adquiridas na sua pesquisa, a fim de sedimentar o conhecimento no processo de troca com o grupo e com o professor-tutor. É na sala de aula que as relações pedagógicas se constituem, levando a um movimento de polarização "espontâneo", que tende a valorizar o professor, o aluno e a relação professor-aluno. A valorização da relação professor-aluno desabsolutiza os polos da relação, dialetizando-os, e traz para o centro do processo ensino-aprendizagem, um movimento interativo, podendo-se atribuir como suporte epistemológico do mesmo, a psicologia genética de Piaget e o sociointeracionismo de Vigotsky. (BECKER, 1993)

Sabemos dos desafios que o futuro apresenta à educação; da diversidade de povos e culturas e da complexidade do mundo globalizado. (BURBULES; TORRES, 2004) Sabemos também das dificuldades cultu-

rais e subjetivas a que as mudanças estão condicionadas e sobre as quais podem ter influências, pois as mesmas muitas vezes tocam fundo nos interesses, nas rotinas estabelecidas e nos sentimentos e espaços de poder; espaços esses que interferem no currículo, pois, como dizem Moreira e Silva (1999), estão implicados em relações de poder e transmitem visões sociais e interessadas.

Por ser um dos responsáveis pela difusão e reelaboração do conhecimento e avaliação da aprendizagem, a visão dos professores a respeito da implantação do novo currículo é de suma importância, pois pela experiência cotidiana com os alunos e pela atuação como mediadores do conteúdo, os docentes representam fonte significativa para avaliação do processo de desenvolvimento curricular do curso.

Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para refletirmos sobre o processo de ensino-aprendizagem e a posição do professor e do aluno nesse processo, tentando avaliar as dificuldades encontradas pelo professor no acompanhamento do processo de construção de conhecimentos atinentes à formação médica pelo aluno, como de resto na construção do conhecimento curricular, durante o processo tutoral.

A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), sendo uma metodologia ativa de aprendizagem, é uma abordagem na qual os estudantes lidam com problemas em pequenos grupos sob supervisão de um tutor. A aprendizagem é centrada no estudante, no aprender a aprender, na integração dos conteúdos das ciências básicas e clínicas, além de conhecimentos interdisciplinares.

O método ABP surgiu pela primeira vez na Faculdade de Medicina da Universidade de Mcmaster, em Hamilton, província de Ontário, Canadá, em 1969, e representa uma perspectiva de ensino-aprendizagem ancorada no construtivismo, na (re)construção dos conhecimentos, cujo processo é centrado no estudante. (MORAES; MANZINI, 2006) A aprendizagem, nessa perspectiva, resulta do processo de trabalho orientado para a compreensão e resolução de um problema. (MAMEDE; PENAFORTE, 2001)

A aprendizagem em pequenos grupos vem sendo utilizada de maneira crescente na educação dos profissionais; isso facilita a criação de

condições favoráveis para o processo de aprendizagem, inclusive o aprendizado mútuo e a construção de conhecimentos. A aprendizagem em pequenos grupos ajuda o aluno a desenvolver habilidades, como a capacidade de apresentar e sistematizar ideias, capacidade de coordenar uma discussão e compatibilizar interesses individuais e coletivos.

Existe uma sequência de procedimentos a serem cumpridos durante o tutoral, para que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos, os quais são denominados na literatura corrente sobre ABP, os sete passos do tutoral. Esses passos são divididos na prática em duas etapas: a fase ingênua, quando o aluno traz para a discussão basicamente o conhecimento preexistente (até o passo 5); a fase posterior, na qual o aluno retorna já com o conhecimento fundamentado para debate (passos 6 e 7).

O método ABP traz uma mudança de concepção da relação professor-aluno, tendo o aluno como o sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem, o que faz diminuir a distância entre esses dois sujeitos, muitas vezes considerados como polos dicotomizados e sujeitos a uma rígida hierarquia. O professor passa a atuar como um orientador que auxilia o aluno a alcançar o objetivo de aprendizagem e não mais como único detentor do conhecimento. A relação assim se torna mais horizontalizada e as relações de poder tendem a ser menos conflituosas e instituídas.

O professor, muitas vezes, é um modelo para os estudantes. Ele trabalha com a "produção de sentidos" quando ajuda o aluno a refletir, criar, desenvolver a consciência, atribuir valor, criticar. Nessa perspectiva, segundo Vasconcelos (2003), o professor participa da formação do caráter, da personalidade, da consciência, da cidadania do educando, tendo como mediação os conhecimentos historicamente elaborados e relevantes.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) tem um eixo norteador na *aprendizagem significativa por descoberta*. Com base nessa referência, é possível constatar que os estudantes trazem na sua estrutura cognitiva informações que adquiriram anteriormente, através de vivências ou através da *aprendizagem receptiva significativa*. Digo *significativa*, pois mesmo que aquele conhecimento tenha sido adquirido de maneira automática, ao ser incorporado à estrutura cognitiva, recebe um significado que pode ser utilizado posteriormente como "ponto de ancoragem". Porém, como já foi dito anteriormente, o estudante deve ter a disposição para aprender significativamente. Se a disposição do aluno é unicamente memorizar, o processo e o produto da aprendizagem serão automáticos. (AUSUBEL, 1985)

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E ABP

Este estudo dá ênfase ao processo de construção de conhecimentos por considerar, com Pimentel (2006), que "[...] a epistemologia assumida pela proposta curricular de uma instituição orienta a forma como esta concebe a aprendizagem e, portanto, como organiza os seus atos de currículo".

A concepção teórica que embase a proposta do ABP, como foi dito, busca o desenvolvimento de aprendizagens significativas, e no que diz respeito ao processo de construção do conhecimento, apoia-se fortemente na teoria construtivista de Jean Piaget, que estudou o conhecimento prévio e sua importância na estrutura cognitiva, pesquisou a maneira como a criança elabora o conhecimento, construindo a inteligência nesse processo (construtivismo psicogenético). Segundo ele, o conhecimento não provém da sensação, mas do que a ação acrescenta a esse dado. (BECKER, 1993; PIAGET, 1972)

Na visão construtivista, segundo ele, existe uma relação dialógica entre o aprendiz e o ambiente de aprendizagem. O ambiente causaria um desequilíbrio no aluno e seria a força propulsora para a construção do conhecimento pelo aluno. O papel do professor seria ajudar para que ocorresse esse desequilíbrio e também limitá-lo. Piaget (1972) remete ao fato de que é o aluno que constrói seu conhecimento, segundo suas estruturas cognitivas pré-formadas geneticamente. Porém, se pensarmos no ABP, numa perspectiva de "aprender a aprender", "aprender com o grupo", "aprendizagem contextualizada", podemos introduzir, aqui, a teoria sociointeracionista de Vigotsky (1988), como uma complementação às teorias de Piaget e não como uma oposição. Vigotsky refere-se à aprendizagem como um fenômeno social, que se processa em duas etapas: por meio da interação com o grupo social os alunos aprendem pela comunicação, depois processa-se a fase de interiorização, em que os estudantes introjetam o que aprenderam, apropriando-se do que estudaram em grupo. A sociedade seria a mediadora do conhecimento. Dessa maneira, foram modificados alguns conceitos de estrutura de Piaget, introduzindo-se o conceito de zona proximal de aprendizagem, ou de zona potencial: os testes devem medir não apenas o que os alunos sabem ou dominam, mas aquilo a que podem chegar ou dominar pelo conhecimento. Observando-se adequadamente o construtivismo de Piaget e o sociointeracionismo de Vigotsky, notar-se-á que não são opostos, mas complementares.

As formulações de Piaget, complementadas pelas de Vigotsky, embora sejam referentes ao desenvolvimento das estruturas mentais humanas de maneira geral, trazem grande contribuição para os estudos sobre os processos de construção de conhecimentos e formação nas instituições educativas, por meio das teorias comumente agrupadas como teorias construtivistas e socioconstrutivistas. Aqui neste estudo, busco o aporte dessas teorias para dar suporte à compreensão do processo de conhecimento dos alunos no ABP. Como o objeto se refere basicamente à compreensão ou à atuação do professor nesse processo de construção de conhecimento pelo aluno, procurei fazer uma articulação das formulações de Piaget com as formulações de Paulo Freire, que muito discutiu a relação entre professor e aluno, na busca de uma pedagogia que privilegiasse o aprendiz, e a construção de uma relação dialógica, democrática, humana que contribuisse para a libertação e não para a opressão.

Segundo Freire (2005), não pode haver conhecimento quando os educandos não são chamados a conhecer. O conhecimento não é dado nem na bagagem hereditária nem nas estruturas dos objetos e, sim, construído por um processo de interação entre o sujeito e a realidade em que está inserido. O aprender é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador, desenvolvendo assim a curiosidade epistemológica.

O conhecimento humano caracteriza-se fundamentalmente pela criatividade. E esta pode ser produzida de várias formas dentro de um contexto. A informação contextualizada dá sentido ao conhecimento. A construção do conhecimento passa pelo sentido que é criado pelo sujeito. O sujeito constrói um mundo que chamamos de mundo construído e este tem relação com o mundo de significados desse sujeito e esse conhecimento não se constrói se não interagirmos com o mundo. Aqui, duas questões importantes podem emergir: como sobrevivo no mundo e como me relaciono com o mundo. Essas indagações dão pistas de que a construção do conhecimento passa por questões não só cognitivas, mas também culturais, afetivas.

Na educação problematizadora inspirada em Paulo Freire, que seria uma das teorias em que se baseia o ABP, o objeto cognoscível deixa de ser propriedade do educador, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos. E a partir dessas reflexões, surge o diálogo entre educadores e educandos, sendo a dialogicidade o elemento fundamental na construção do conhecimento, pois seria a partir desse ponto, nessa interação, que

teria início o aprender a aprender. Aprender com o mundo, aprender com o outro. (FREIRE, 2005)

No ABP, a construção do conhecimento é ativa, é mais do que simplesmente um processamento, é o foco das atividades. A aprendizagem contextual é um elemento importante para este tipo de construção. Nesse sentido, o conhecimento prévio seria o mais importante determinante da quantidade e da natureza de novas informações que podem ser processadas pelos estudantes. Dessa maneira é necessário que o conhecimento prévio seja ativado. A ativação se dá a partir do momento em que trabalhamos com problemas reais, contextualizados e com isso, possivelmente, o próprio esquema cognitivo utilizado durante o tutoral possa formar os pontos de ancoragem que, acrescidos da discussão em grupo, ajudariam a ativar esse conhecimento que já faz parte da estrutura cognitiva do aluno. Esse conhecimento pode ser apresentado como rede de conceitos e suas inter-relações. Esse conhecimento composto por redes provém da compreensão de mundo que para cada indivíduo é diferente. E estar motivado para aprender aumenta a quantidade de estudos.

Pela necessidade de continuar aprendendo por toda a vida, há uma necessidade de que os professores compreendam que o estudante precisa aprender a aprender. De acordo com as teorias pedagógicas em que se fundamenta a ABP, a melhor maneira de aprender é sendo sujeito da aprendizagem e não receptor de informações. Daí a oportunidade das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Desta maneira, define-se o papel do professor como facilitador do processo de busca do estudante, encarregada de estimular, responsável por armar os dispositivos iniciais e por estabelecer uma relação dialógica possibilitadora de aprendizagens efetivas.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E CURRÍCULO

No modelo de currículo, tradicionalmente utilizado na maioria das escolas médicas, a formação do médico transformou-se numa justaposição de disciplinas (nos ciclos básicos) e de especialidades (no ciclo clínico). A fragmentação básico-clínico e teórico-prático somada à pedagogia da transmissão representam os maiores obstáculos à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento de um profissional crítico e capaz de trabalhar com problemas, como observa Lima, Komatsu e Padilha (2003). Já está claro o quan-

to a perspectiva disciplinar fragmentou o currículo, separando o inseparável, pois a própria disciplinarização assim nos ensinou. (MACEDO, 2007)

A perspectiva interdisciplinar, de acordo com Macedo (2007), vem propor a superação da fragmentação, criando mecanismos mediante os quais as disciplinas são chamadas a dialogar, a se interconectar no intuito de melhor compreender muitas realidades. Assim, a interdisciplinaridade seria a interação entre as disciplinas. Segundo Macedo, o ensino por problemas seria uma das dinâmicas pedagógicas que fazem as disciplinas confluir, interativamente, por meio de uma interação entre os campos. A educação transdisciplinar, por sua vez, convida o sujeito a dialogar, a pensar, a praticar, a conviver.

Ainda, segundo Macedo (2007), existe uma relação íntima da necessidade de adaptação do currículo com o contexto social e político para veiculação do conhecimento. Existe uma demanda formativa por métodos que possibilitem uma visão relacional do mundo, pois a organização disciplinar do currículo funciona como uma compartimentação do conhecimento na sociedade moderna.

Nessa perspectiva, o currículo seria o trabalho de professores e estudantes com o conhecimento, construído e reconstruído continuamente, levando em consideração o meio social e o momento histórico. Eles seriam, então, os sujeitos do currículo. O método ABP favorece essa proposta de um currículo mais flexível, com suas várias adaptações e readaptações, sempre pensando na formação do profissional ético e comprometido.

O professor-tutor deveria pensar no currículo como um processo veiculador de conhecimentos historicamente construídos, no qual haja uma interação entre o sujeito-aluno e sujeito-professor, mediada por referenciais de leitura de mundo, e desse modo ele entende que contribui para a construção de sujeitos autônomos.

O currículo deve ter o aluno como ator e como potencializador dos "atos de currículo", como define Macedo (2007), o processo em si de concretização das propostas curriculares, ou a tomada de decisões curriculares por meio das ações dos sujeitos do currículo, no caso do tutoral, na proposta curricular estudada aqui, por meio das ações dos estudantes e do professor tutor.

No mundo do currículo, o estudante vai desvelando suas potencialidades e atualizando-as, a autonomia vai sendo construída a partir de suas relações com o mundo. É nesse movimento que o indivíduo vai se autorizando a se manifestar. (TOURINHO; SÁ, 2002)

A VISÃO DO PROFESSOR-TUTOR A PARTIR DA ABORDAGEM METODOLÓGICA

Nesta pesquisa foram realizadas entrevistas individuais, com questões abertas, o que permitiu que o entrevistado discorresse sobre o tema em questão, sem se prender à indagação formulada. Seguindo a orientação de Minayo (2007), de que a entrevista deve ter um roteiro que corresponde a um conjunto de conceitos que constituem todas as faces do objeto de investigação, foi elaborado um roteiro de questões que serviram de ponto de partida para as entrevistas realizadas. Foram realizadas entrevistas com 14 professores do Curso de Medicina da UESB, que participam ou participaram do tutoral em um dos quatro anos de funcionamento do curso, todos eles cientes dos propósitos da pesquisa, com a assinatura de declaração. Esses professores foram questionados acerca do seu entendimento quanto ao processo de construção do conhecimento pelo aluno durante o tutoral.

Com essas questões, procuro enfocar o entendimento do professor a respeito do método, sua atuação no desenvolvimento do ABP frente à construção do conhecimento do aluno, ressaltando os seguintes aspectos: autonomia do aluno; intervenção dos tutores no processo tutoral; avaliação da aprendizagem; construção do conhecimento pelo aluno durante o tutoral.

Através da fala dos professores, tento compreender como o professor avalia que os objetivos de aprendizagem foram atingidos durante o tutoral, identificando como as dificuldades encontradas durante o processo ensino-aprendizagem têm influenciado na aprendizagem do aluno, sem esquecer que "[...] o roteiro deve se apresentar na simplicidade de alguns tópicos que guiam uma conversa com finalidade". (MINAYO, 2007, p. 264)

Após a avaliação das entrevistas, as falas foram agrupadas de forma a abranger diversos aspectos referentes à atuação de professores e alunos no processo tutoral e com isso trazer respostas à questão do estudo. A análise do conteúdo das respostas do tutores entrevistados levou a uma nova categorização, de forma a abranger aspectos outros que emergiram das respostas. Assim, foram desenvolvidos: a) entendimento e adaptação à proposta de ABP; b) entendimento do processo de construção de conhecimentos pelos estudantes durante o tutoral; c) a prática pedagógica no ABP: objetivos, a avaliação da aprendizagem do aluno e a possibilidade de fazer intervenções durante o tutoral; d) a relação entre professores e estudantes durante o tutoral em um curso de Medicina.

Em relação ao *entendimento e adaptação* dos tutores *à proposta de ABP*, a maioria dos professores demonstra ter conhecimento de como funciona o tutoral, de que compreende a proposta curricular, mas tem muita preocupação com a formação do discente. Dois tutores falam, inclusive, de uma preocupação com o autodidatismo, no sentido do aluno buscar de forma autônoma o conhecimento sem uma lapidação pelo professor, durante as palestras e aulas práticas. Eles acreditam que essa prática poderia levar o aluno a uma distorção na formação, sendo esta interpretada de uma maneira que foge ao contexto, ou seja, o aluno estaria aprendendo de uma forma errada, construindo conhecimento errado.

Porém a maioria dos tutores entrevistados tem um outro olhar em relação ao autodidatismo e o avalia como sendo "o aprender a aprender". Acredito que esses tutores têm uma compreensão mais freireana de que os homens não são meros arquivos e fora da busca, fora da práxis os homens não podem ser, pois o saber só existe na criatividade, na invenção, na reinvenção permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2005)

Entre os pontos positivos citados pelos tutores, referindo-se ao método do tutoral na orientação ABP, cinco tutores observaram que ao estudante é obrigatório ampliar sempre o conhecimento, pois sendo uma metodologia ativa de aprendizagem o estudante busca o conhecimento, sendo direcionado pelos objetivos de estudo. Em um currículo fundamentado no ABP, o estudante estuda diariamente, para as discussões durante o tutoral e não exclusivamente para as provas, até porque a avaliação é processual.

A maioria dos tutores se preocupa muito como o método é aplicado na UESB, sem uma quantidade suficiente de docentes, com docentes sem uma capacitação pedagógica, falta de investimento da Universidade em laboratórios de prática, comprometendo a formação dos futuros médicos.

A construção do conhecimento foi abordada com a seguinte questão: *como o tutor acredita que se dá o processo de construção do conhecimento pelo aluno no ABP?* Sabemos, a partir das formulações de Piaget apresentadas anteriormente, que a construção do conhecimento se dá por um processo de integração do objeto de conhecimento trabalhado a estruturas prévias, que são mais ou menos modificadas por essa própria integração, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação. Então constrói-se conhecimento, segundo Piaget (1973), *assimilando e acomodando.*

Poderíamos complementar essas formulações, para uma aproximação maior com a proposta de problematização no tutoral, com o entendimento de Ausubel de que novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas na medida em que conceitos relevantes e inconclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e sirvam como ancoradouro para novas ideias e conceitos. (MOREIRA, M., 1987)

Percebi que existe uma compreensão muito restrita por parte dos tutores, relacionada à construção do conhecimento durante o tutoral. A maioria dos tutores não compreendia a formulação apresentada durante a entrevista, talvez por falta de preparo pedagógico e falta de conhecimento sobre as bases cognitivas do ABP. Alguns entrevistados valorizam muito a cobrança, a obrigação e apontam para o processo de aprendizagem ou de construção de conhecimento através da memorização. Essas falas me fazem pensar no Behaviorismo, no sentido que o aluno processa a informação que vem da realidade externa, o conhecimento novo é reforçado por um estímulo externo, pela obrigação de memorizar um conhecimento imposto. Outros tutores valorizam a construção do conhecimento na interação do grupo. Esses tutores acreditam que a construção se dá na troca, pela ajuda de um com o que o outro traz. Como foi citado anteriormente, a aprendizagem em pequenos grupos facilita o aprendizado mútuo e a construção de conhecimento. (MAMEDE; PENAFORTE, 2001)

A maioria dos tutores tem uma compreensão de que a construção do conhecimento durante o tutoral se dá de diversas formas, como através da ativação de conhecimentos prévios. Sobre isso, Marco Moreira (1987) considera que Ausubel descreve muito bem com a ótica cognitivista, ou seja, ele se procupa com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição.

Um outro ponto levantado nas entrevistas foi sobre a intervenção do tutor, se teria importância para promover o conhecimento durante o tutoral. Como foi dito antes, uma das funções fundamentais do professor no ABP é estimular o pensamento crítico e o autoaprendizado entre os estudantes, pensando talvez numa função geral. A maioria das falas sobre esse aspecto valoriza o papel do professor como um *facilitador* na construção do conhecimento, enfatizando a expressão *troca de conhecimento*. Existe uma percepção da nossa parte de que o tutor valoriza muito essa relação em que "[...] quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender", como diz Paulo Freire (2005).

Quando falamos em construção de conhecimento, diretamente estamos abordando a questão da aprendizagem do estudante, bem como os objetivos e a avaliação definidos para o processo ensino-aprendizagem. Pelas suas respostas, constatamos que os tutores têm as suas próprias técnicas individuais para avaliar a aprendizagem do aluno. A maioria acha que esse é um critério bastante subjetivo. Além da avaliação do aluno pelo tutor, outros instrumentos devem fazer parte na avaliação de programas que estudam por problemas. Por exemplo, a avaliação do tutor pelo aluno, a avaliação do próprio programa pelo tutor e pelo aluno. O processo de avaliação deve garantir um feedback que transmita informação confiável sobre o desempenho do aluno, seja confidencial e respeite a individualidade do educando, promovendo seu crescimento como aprendiz.

Continuamos as entrevistas, caminhando pelo campo da pedagogia e seguimos com este questionamento: *como o tutor avalia a mudança de postura exigida ao professor, em uma relação pedagógica em que o aluno é o centro do aprendizado?*

Uma relação pedagógica que procura desabsolutizar os polos da relação e tende a valorizar a relação professor-aluno nos faz pensar na perspectiva freireana da dialogicidade. Freire diz ser o diálogo uma condição existencial da própria humanização. A educação dialógica está sendo construída por meio dos diferentes processos de produção de novas experiências nos diversos espaços de aprendizagem. (ZITKOSKI, 2006)

Neste estudo, o espaço com essas características seria a sala de tutoral. Nela é que se dá essa relação em que os componentes do grupo, alunos e tutor, interagem trazendo as suas referências de leitura, de vida, de experiências anteriores e na troca com o grupo, o professor-tutor também aprende. Como diz o já citado Freire (2005), não existem homens no mundo, mas homens com o mundo. E é na troca com o grupo que, parafraseando Freire, *quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.* Mas, infelizmente, essa percepção ainda não está incorporada por todos os tutores.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Entrar pelos meandros do conhecimento sobre o processo de conhecimento e interpretar os entendimentos dos professores sobre sua própria prática no ABP foi mais um desafio. Com essas referências pude per-

ceber como estão presentes na visão dos professores que participaram das pesquisas, os efeitos de uma formação em que a orientação pedagógica teve elementos muito marcantes de uma concepção empirista e tecnicista, com ênfase na experimentação e com o entendimento de que o aluno chega ao processo de aprendizagem desprovido de conhecimentos.

Essa formação que distancia os sujeitos do processo pedagógico deu ao professor uma ideia de superioridade que vem interferir no modo como ele se posiciona em relação aos processos de construção de conhecimentos, de avaliação e das relações interpessoais com os alunos.

Embora muitos professores-tutores declarem conhecer bem a proposta do ABP, há uma grande desconfiança e em alguns, uma descrença quanto à possibilidade de ser construído um conhecimento significativo durante o tutoral, a partir de um problema que é estudado e discutido de forma autônoma. Essa posição mostra dois pontos que merecem destaque: a visão de superioridade do conhecimento científico especializado e, com isso, a superioridade do professor em relação ao aluno, o que vai interferir na maneira como cada um atua no tutoral. Isso desenvolve uma visão "conteudista" que leva a questionar uma proposta de cunho construtivista.

Mas, se o conjunto de conhecimento de um aluno proveniente de um curso ABP for menor se comparado a um currículo tradicional, qual seria a "vantagem" de um currículo ABP? Pelo que pude concluir neste estudo, talvez este tipo de abordagem abrangesse uma perspectiva mais interdisciplinar e transdisciplinar. O conhecimento curricular não é organizado pela lógica disciplinar, mas a partir do problema, que vai levar o estudante a buscar conhecimentos em vários campos, de acordo com as características do problema. Isso possibilita que cada aluno faça sua própria busca, de acordo com suas necessidades, pontos de vista e com as referências trazidas pelos diversos espaços de aprendizagem.

O currículo baseado no ABP traz a possibilidade de veicular um conhecimento mais contextualizado, contribuindo para a formação do estudante com vistas a uma atuação crítico-reflexiva na realidade em que terá de lidar como profissional, uma vez que propõe uma prática transformadora, onde a construção do conhecimento se dá quando o sujeito adquire a consciência do ser que interage com o meio e transforma esse meio. Sujeito esse que é despertado pelo professor, esse professor que ainda não está pronto, mas em permanente construção.

Com a valorização da relação professor-aluno, em que os sujeitos são seres de troca, a construção do conhecimento pode se dar de acor-

do com as proposições do ABP. A troca, aqui, me referindo ao compartilhamento a que se referiu um tutor com muita propriedade. O aluno e o tutor trazem as suas referências que vão sendo compartilhadas com o grupo e entre si. Referências, não apenas relacionadas ao conhecimento historicamente construído, mas visões de mundo, experiências de vida que na troca com o grupo vão sendo assimiladas pela estrutura cognitiva do sujeito, acomodando-se e construindo conhecimento novo.

O professor-tutor em algumas de suas falas demonstra um certo receio de que a proposta do ABP diminuiria a importância do professor como fonte de conhecimento, uma crítica talvez já superada, pois a globalização e a internet nos fazem pensar que o conhecimento está em movimento, é impossível alguém reter todo o conhecimento, mesmo que seja de uma única área.

Talvez não seja fácil direcionar o olhar para uma educação transformadora que propõe a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Mas essa tem sido uma importante oportunidade para fundamentarmos teoricamente os tutores, inicialmente tentando despertar a capacidade de reflexão sobre a prática de cada um. Quando os convidamos para a reflexão, o docente se transforma em sujeito, depois então apropria-se da teoria capaz de desmontar a prática conservadora e conduzi-lo para construções futuras.

Penso, por isso, que a superação da visão empirista, a reflexão sobre a prática, a relação linear "desierarquizada" entre professores e alunos favorecendo a troca de referências de visões de mundo, o relacionamento com o grupo, a fundamentação nas teorias cognitivas e pedagógicas associadas a uma visão relacional do mundo, onde o *ser* adquire consciência de que ele não está só no mundo, *o ser é com os outros, o ser é com o mundo* possa ser um caminho para a construção do conhecimento. Não se constrói conhecimento isolado do mundo, isolado dos outros. Talvez o conhecimento historicamente construído em Medicina, aqui falando, fosse a arrumação final, mas o mais fundamental seria o tutor despertar para a importância das relações com o mundo e com os outros na construção do conhecimento. Assim, estaria construindo as bases para se tornar um facilitador do processo de construção de conhecimentos de seus alunos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1985.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor*: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. *Globalização e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Currículo escolar e a construção do saber. *Jornal da Educação*, Salvador, SEEB, v. 2, n. 2, p. 2, 1989.

FEUERWERKER, Laura. *Além do discurso de mudança na educação médica, resultados e processos*. São Paulo: Hucitec, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

______. *Pedagogia do oprimido*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LAMPERT, Jadete Barbosa. *Tendências de mudanças na formação médica no Brasil:* tipologia das escolas. São Paulo: Hucitec: Associação Brasileira de Educação Médica, 2002.

LIMA, Valéria Vernaschi; KOMATSU, Ricardo Shoiti; PADILHA, Roberto Queiroz. Desafios ao desenvolvimento de um currículo inovador*:* a experiência da Faculdade de Medicina de Marília*. Interface: Comunicação, Saúde, Educação,* v. 7, n. 12, p. 175-184, 2003.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

______. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

MAMEDE, Sílvia; PENAFORTE, Jorge (Org.). *Aprendizagem baseada em problemas:* anatomia de uma nova abordagem educacional. São Paulo: Hucitec; Fortaleza: ESP, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento:* pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MORAES, Magali Aparecida Alves de; MANZINI, Eduardo José. Concepções sobre a aprendizagem baseada em problemas: um estudo de caso na Famema. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 30 n. 3, p. 125-135, set.-dez., 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, Marco A. *Aprendizagem:* perspectivas teóricas. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1987.

PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento*: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

______. *A epistemologia genética*. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

PIMENTEL, Susana Couto. *Configurações epistemológicas e concepções de aprendizagem na organização do currículo escolar*. [S.l.: s.n.], 2006.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. A compreensão e a epistemologia do educar. *Ágere: Revista de Educação e Cultura,* Salvador, Faced/UFBA, v. 6, p. 15-43, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Resgate do professor como sujeito de transformação*. 11. ed. São Paulo:Libertad, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semenocich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

WALKER, Robert Kenyon.; SILVA, Francisco de Assis Batista da. *O relatório Flexner e a educação médica*: estudo de caso de avaliação do ensino superior. [S.l.]: Fundação Nacional de Saúde, 2005.

ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire e a educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

A Aprendizagem Baseada em Problemas e a dimensão tácita do conhecimento em um curso de Medicina

Braulito Perazzo
Robinson Moreira Tenório

INTRODUÇÃO

Busca-se com o presente estudo, discutir a presença e a importância dos saberes tácitos envolvidos no processo de construção do conhecimento dos graduandos do Curso de Medicina da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Para tanto, realizou-se uma análise discursiva do projeto pedagógico do curso. A base conceitual deste estudo fundamenta-se na obra de Michael Polanyi, focando a importância do conhecimento tácito, o processo da socialização desse conhecimento e as possibilidades da sua explicitação. O Curso de Medicina da UESB faz uso da metodologia ativa de aprendizagem, trazida pelo modelo Problem Based Learning (PBL), que se caracteriza, fundamentalmente, por uma aprendizagem baseada em problemas, centrada no aluno, que num processo dialógico de construção coletiva e progressiva do conhecimento, desenvolve atividades em pequenos grupos tutorados pelo professor, que, neste caso, desempenha o papel de facilitador na construção do conhecimento, acompanhando o trabalho do grupo muito mais preocupado com o processo metacognitivo.

Identificar e analisar o componente tácito do conhecimento e suas implicações pedagógicas numa academia médica, cuja metodologia de ensino norteia-se pelo Aprendizado Baseado em Problemas (ABP), configura-se como o "fio condutor" deste estudo.

São conhecidos o valor o os limites do ensino formal e tradicional das escolas médicas, no qual o conhecimento explícito é privilegiado. Buscar-se-á mostrar, com este estudo, mediante a análise de uma nova proposta de ensino médico, que valoriza a partilha de experiências

socioprofissionais, oportunizada por novos ambientes de aprendizagem, que, a partir da socialização desse conhecimento, são contempladas as dimensões tácita e explícita, o que pode resultar em significativos ganhos pedagógicos.

Pelo fato de se desenvolver sob uma perspectiva problematizadora, essa proposta de ensino pode ensejar elementos importantes para a articulação dos fundamentos teóricos, aqui apresentados com os dados do trabalho de campo.

A ciência moderna depara-se com um significativo aumento do contingente informacional que deve ser assimilado pelos formadores e aprendizes num tempo preestabelecido pelas instituições formadoras que, por sua vez, buscam manter a tradição do rigor científico em busca da verdade original. Por conseguinte, a pesquisa científica incumbe-se agora da função de desvendar novas formas e mecanismos de construção desses novos saberes, através de novos paradigmas epistemológicos, especificamente na formação médica.

Essencialmente, o problema desta pesquisa consiste em destacar as manifestações do conhecimento tácito nas estratégias de ensino do Curso de Medicina da UESB, mediante uma análise documental do seu projeto político-pedagógico, programa curricular e documentos complementares. Nesse sentido, espera-se que a resultante dessa análise poderá apontar quais os conhecimentos e saberes tácitos importantes para a formação médica desses estudantes, como eles surgem no programa de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), e como poderão ser desenvolvidos, destacando-se suas vivências e experiências sensoriais representativas para o estudo.

Tenta-se definir como essas experiências interagem com o processo do aprendizado, em face da proposta pedagógica que os coloca desde o início, na vivência de ações básicas que visam a promoção da saúde, que pode oportunizar o desenvolvimento de competências e habilidades diante do contexto teórico-prático em que são inseridos.

Acredita-se que o momento seja oportuno para que ocorram significativas mudanças, diante das tendências observadas na concepção pedagógica atual dos cursos da área médica. As reformulações curriculares buscam contemplar maior coerência com o momento atual, favorecendo a criação de novas estratégias didáticas que permitam o desenvolvimento equilibrado de competências, contrapondo-se aos modelos tradicionais onde o ensino compartimentalizado em disciplinas não favorece o desen-

volvimento das habilidades socioafetivas e da contextualização das informações adquiridas.

A pesquisa caracterizou-se como documental, dentro da forma de estudo descritivo, sob a perspectiva de uma abordagem qualitativa.

A partir do referencial teórico, com destaque na obra de Michael Polanyi, fez-se inferências do conhecimento tácito no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Medicina da UESB, ressaltando sempre a abordagem teórico-prática, característica fundamental da proposta pedagógica do ABP, fato que constitui importante elemento para o desenvolvimento das interações tácitas.

No percurso metodológico, delineia-se a análise de conteúdo como ferramenta para a verificação e compreensão do conhecimento tácito e o processo de socialização das informações explicitadas nas estratégias de ensino elencadas no projeto pedagógico do Curso de Medicina da UESB.

CONHECIMENTO TÁCITO

O conceito de conhecimento tácito foi introduzido na ciência a partir de 1958, quando o filósofo Michael Polanyi publicou sua mais conhecida obra, intitulada *Personal knowledge.*

Do conceito de conhecimento tácito, apreende-se que é em geral definido como o conhecimento pessoal, contextual e, portanto, difícil de formalizar e comunicar. Em contraposição com o explícito, que é o conhecimento passível de ser transmitido formalmente e sistematicamente através da linguagem. O tácito sendo entendido como aquele conhecimento em que não somos capazes de formular regras, e o explícito seria aquele capaz de ser passado através de instruções. (POLANYI, 1958, p. 53 apud OLIVEIRA, 1996) A ideia de conhecimento tácito não está restrita apenas a habilidades motoras, técnicas ou corporais, mas também a elementos cognitivos. Estes elementos cognitivos do conhecimento tácito referem-se a modelos mentais, tais como esquemas, paradigmas, perspectivas, crenças e pontos de vistas através dos quais os indivíduos percebem e definem o seu mundo.

Para Polanyi, o conhecimento é sempre pessoal, nunca pode ser reduzido às representações do mesmo, codificadas em livros ou organizadas em teorias. Cada um, sobre qualquer tema, sempre sabe muito mais do que consegue codificar ou explicitar em palavras.

Em seus pressupostos, expressou tal fato representando o conhecimento pessoal como um grande iceberg, onde a parte emersa representa o que é passível de explicitação e o montante submerso corresponde à dimensão tácita do conhecimento, que sustenta o que é explícito ou explicitável. A Figura 1 ilustra estas ideias:

Figura 1 – Representação do conhecimento tácito.

Fonte: Brown (apud LITINSKI, 2007)

No contexto organizacional, o conhecimento tácito vem sendo considerado diferencial básico de competitividade, assim como uma das principais fontes de inovação. Nonaka e Takeuchi notabilizaram-se pelo incentivo à criação do conhecimento organizacional, trazendo ao mundo ocidental a concepção de que o sucesso das empresas japonesas se deve, eminentemente, à sua capacidade de criar e gerir o conhecimento humano.

Nonaka e Takeuchi (1997) estabelecem quatro modos de conversão do conhecimento:

1) Socialização: de conhecimento tácito em conhecimento tácito.

2) Externalização: de conhecimento tácito em conhecimento explícito.

3) Combinação: de conhecimento explícito em conhecimento explícito.

4) Internalização: de conhecimento explícito em conhecimento tácito.

Esses autores (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 65) trabalham com a divisão do conhecimento estabelecida por Polanyi (1966), basicamente em dois grupos:

a) Conhecimento tácito: é pessoal, específico ao contexto e, assim, difícil de ser formulado e comunicado.

b) Conhecimento explícito: ou "codificado" refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal e sistemática.

Segundo os autores, para que haja a criação do conhecimento na organização é necessário que seja convertido de tácito em explícito e vice-versa, por meio de quatro modos: socialização, externalização, internalização e combinação. A partir dessas conversões, cria-se um novo tipo de conhecimento: na socialização cria-se o conhecimento compartilhado; na externalização, o conhecimento conceitual; na internalização, o conhecimento operacional; e na combinação, origina-se o conhecimento sistêmico. Esses modos de conversão devem desenvolver-se por meio de um ciclo, apresentado pela denominada espiral da criação do conhecimento. (NONAKA; TAKEUSHI, 1997) Tentando melhor entender essas conversões do conhecimento, elaboramos o diagrama representado na Figura 2, a seguir:

Figura 2- Formas de Conversão do Conhecimento
Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997)

No Brasil, os primeiros estudos envolvendo o conhecimento tácito na construção do conhecimento científico registram-se nos trabalhos de Oliveira (1998, p. 173 apud LEITE, 2007), que chamam a atenção das diferenças conceituais existentes entre a informação e o conhecimento e do componente tácito também presente na informação.

Oliveira (1996, p. 3)[1] ressalta o aspecto da complementaridade entre o tácito e o explícito:

> A idéia do tácito, apesar de ser mais uma dicotomia – tácito vs. explícito, é frutífera para se pensar diversos fenômenos, principalmente se se tem em conta não uma dicotomia fechada, mas uma compreensão de gradação, de escala, de complementaridade Ter claro o caráter tácito da informação permitirá pensar na socialização da informação como fundamental para qualquer processo onde se for lidar com **transferência** de informação, ou com educação à distância, ou instalações de bancos de dados, etc. Permite, em última análise, uma abordagem mais ontológica e compreensiva do problema da informação.

O APRENDIZADO BASEADO EM PROBLEMAS (ABP) NO ENSINO MÉDICO E AS INTER-RELAÇÕES COM A TEORIA DO CONHECIMENTO TÁCITO DE POLANYI

Conceitualmente, a ABP pode ser compreendida como uma estratégia ou metodologia de ensino-aprendizagem que objetiva a aquisição de conhecimentos no contexto de problemas clínicos. (NORMAN, 1988; SCHMIDT, 1983 apud SILVA; DELIZOICOV, 2008)

Os princípios do ABP são:

a) ativação de conhecimentos prévios sobre o assunto;

b) especificidade de codificação implica que a posterior recuperação da informação é facilitada quando exemplos estão codificados juntamente com a informação, ou seja, quanto mais próxima a semelhança entre uma situação real e a situação de aprendizado, mais fácil a recuperação de informação, por este motivo os problemas

---

[1] Professora, Universidade Federal de Juiz de Fora. vipe@openlink.com.br

elaborados devem se aproximar de situações reais do cotidiano do aluno, o que possibilita que sejam efetivamente significativos, condição imprescindível para o processo de problematização;

c) elaboração do conhecimento, seja através de resposta a perguntas elaboradas, ou de um contexto de interação em grupo onde o aluno verbaliza o seu conhecimento como aprende, a partir da explicação dos colegas.

Entre as atividades acadêmicas do projeto pedagógico do Curso de Medicina da UESB, uma que privilegia a conversão do conhecimento tácito em explícito é a representada pelos módulos de Práticas, Interação, Ensino, Serviços e Comunidade. Isso porque esse módulo contempla práticas de introdução à pesquisa científica e conteúdos teórico-práticos de atenção à saúde da comunidade e na rede de serviços à saúde de menor complexidade tecnológica.

De acordo com o projeto pedagógico do Curso de graduação de Medicina da UESB, o sistema de avaliação é feito dentro da perspectiva de avaliação diagnóstica, formativa e somativa, conforme o Quadro 1 abaixo:

Modalidade (tipo)	**Função**	**Propósito (para que usar)**	**Época (quando aplicar)**
Diagnóstica	Diagnosticar	Verificar a presença ou ausência de pré-requesitos para novas aprendizagens. Detectar dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar suas causas.	Início do ano ou semestre letivos, ou no início de uma unidade de ensino.
Formativa	Controlar	Constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos. Fornecer dados para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.	Durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo ensino-aprendizagem.
Somativa	Classificar	Classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos	Ao final de um ano ou semestre letivos, ou ao final de uma unidade de ensino

Quadro 1 – Avaliação diagnóstica, relacionando o diagnóstico

Fonte: Araújo e Oliveira (2001, p. 332)

Dentro dos pressupostos teóricos de Polanyi, o conhecimento é pessoal "Nós podemos saber mais do que podemos dizer". (POLANYI, 1958, p. 70 apud OLIVEIRA, 1996) Desse modo, a prova não reflete o potencial do aluno, há muito conhecimento internalizado que não se explicita num documento formal, mas está potencializado no indivíduo, disseminado em habilidades corporais adquiridas explicadas ou mesmo sequer percebidas. Desse modo, a avaliação processual proposta pelo Projeto Político-Pedagógico do Curso de Medicina da UESB pode contribuir para a conversão do conhecimento tácito em explícito.

Consultando um Edital nº 28/2004, que normatiza as inscrições para o Concurso Público de Provas e Títulos para provimento de cargos de professor do Magistério Superior para o Curso de Medicina da UESB, a seção que trata do processo de seleção determina que os candidatos às vagas do Curso de Medicina deveriam preliminar e obrigatoriamente participar do Seminário, no qual seria apresentado e discutido o modelo pedagógico do curso e entre os aspectos que seriam abordados, há dois que se referem à docência:

a) Apreciação crítica do modelo pedagógico do curso e a posição em relação à sua implantação na UESB.

b) Perspectivas do profissional em face das atividades de pesquisa e interação ensino/serviços da saúde/comunidade (UESB, Edital nº 28/2004).

Do primeiro item apresentado, pode-se inferir que o futuro professor do curso deveria estar preparado para desenvolver seu trabalho em busca também de uma conversão do conhecimento tácito em explícito, tarefa nada simples, uma vez que o objeto observado é um aspecto de uma realidade, possuindo um significado que não é exaurido.

No segundo item descrito, que o perfil profissiográfico esperado pela instituição é de um professor pesquisador, numa perspectiva heurística cujo significado já foi citado anteriormente como "um conjunto de regras e métodos que visam à descoberta, à invenção ou à resolução de problemas; pesquisa ou arte de pesquisa." (ABBAGNANO, 2007, p. 580) Vale lembrar também que Polanyi estabeleceu uma relação de analogia entre a heurística matemática, no entendimento lógico operacional para a solu-

ção dos problemas, e as possibilidades educacionais advindas naturalmente desse formato de criação do conhecimento.

Além disso, o trecho também deixa claro a necessidade de revelar as perspectivas de interação ensino/serviços da saúde/comunidade, o que denota captar e tratar o conhecimento tácito a partir de sua base individual para socializá-lo entre a comunidade acadêmica e a sociedade que faz uso dos serviços de saúde prestados pela instituição.

Quanto às atas de reuniões, constata-se absoluta falta de interesse por partes dos docentes, na participação na elaboração e discussões acerca do projeto pedagógico. Este fato evidencia o tradicional distanciamento existente entre os formadores da área médica e o setor educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto, sustentado pelo pensamento de Michael Polanyi, de que o conhecimento constitui-se das dimensões tácita e explícita desenvolve-se uma análise conceitual e discursiva do programa curricular do Curso de Medicina da UESB, em busca de manifestações do conhecimento tácito nas estratégias de ensino. Tal estratégia está amplamente baseada em uma metodologia denominada Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que vem representando uma mudança paradigmática no Ensino Médio e na Educação Profissional em Saúde, em resposta às significativas limitações observadas nas formas tradicionais e unilaterais de transmissão do conhecimento. O referencial teórico deste estudo ancorou-se não apenas nos conceitos de socialização e da convivência desenvolvidos mais propriamente na obra *Personal knowledge* de Michael Polanyi, como também no modelo de conversão do conhecimento, proposto por Nonaka e Takeuchi, intérpretes de Polanyi e teóricos da gestão organizacional. Neste sentido, buscou-se identificar nas dinâmicas dos módulos tutoriais temáticos do programa curricular do tipo ABP do Curso de Medicina da UESB, as instâncias onde o conhecimento tácito se manifesta e onde se verificam suas conversões. Portanto, a análise, da qual o estudo é relato, logrou evidenciar mais especificamente, as similitudes existentes entre os princípios epistemológicos da ABP com os postulados de Polanyi e Nonaka e de Takeuchi.

As aproximações dialéticas se expressaram mais fortemente, sobretudo por se tratar, do ponto de vista epistemológico, como sendo uma

metodologia ativa que se caracteriza por centrar-se na aprendizagem experiencial; portanto, na efetiva articulação teórico-prática. Tal similaridade encontra-se refletida, principalmente na abordagem socioprática desse modelo de ensino e aprendizagem, que se traduz como a via essencial dos saberes tácitos. Conclui-se o trabalho, sugerindo a possibilidade de se instaurar na práxis pedagógica do Curso de Medicina da UESB, a abordagem do conhecimento tácito e suas instâncias, como mais um instrumento de enriquecimento epistemológico no contexto da formação desses futuros médicos.

Reafirmou-se, ainda, a importância de se adotar novas estratégias de ensino que venham privilegiar o conhecimento na sua forma integral, demandando para isso, estabelecer novas relações entre os atores sociais desse processo. Em outras palavras, buscou-se a identificação nas atividades de convivência e compartilhamento de experiências, momentos onde se verificam as formas de explicitação do conhecimento tácito.

Diante das considerações tecidas, conclui-se que é preciso expandir a reflexão a respeito dessa comunidade de educadores, nas palavras de Polanyi, constituída por desbravadores sem medo do ato imaginativo, princípio de toda criação, e, principalmente, sabendo dos riscos e da imprecisão do ato de conhecer.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARAÚJO, J. B.; OLIVEIRA, C. C. *Aprender e ensinar*. São Paulo: Global, 2001.

DOURADO, Maria Lucia Goulart. *O tácito como conhecimento e seu modo de uso no labirinto organizacional contemporâneo estudo de caso da Microcity*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Minas Gerais, 2007.

LEITE, Fernando César Lima. O conhecimento científico tácito na dinâmica da pesquisa. *Data Grama Zero: Revista de Ciência da Informação*, v. 8, n. 3, jun. 2007.

LITINSKI, Veronika. *How to capture tacit knowledge?* 2007. Disponível em: <http://blog.marsdd.com/2007/02/01/how-to-capture-tacit-knowledge/>. Acesso em: 10 jan. 2009.

NONAKA, I.; TAKEUSHI, H. *Criação de conhecimento na empresa:* como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVEIRA, Vitória Peres de. *Uma informação tácita ou o aspecto tácito nos processos de geração e transferência de informação na ciência e no sufismo*. 1996. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

POLANYI, Michael. *A lógica da liberdade.* Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

______. *Personal knowledge:* towards a post-critical philosophy. Chicago: University of Chicago Press, 1974.

______. *The tacit dimension.* Gloucester (Mass): Peter Smith, 1983.

______. *The tacit dimension*. Londres: Routledge & Paul, 1966.

______; HERRY, P. *Knowing.* Chicago: University of Chicago Press, 1962.

SILVA, Wellington Barros da; DELIZOICOV, Demétrio. Problemas e problematizações: implicações para o ensino dos profissionais da saúde. *Ensino, Saúde e Ambiente,* v. 1, n. 2, p. 14-28, dez. 2008.

Avaliação curricular do curso de Ciências Contábeis na UESB

Manoel Antonio Oliveira Araújo
José Wellington Marinho de Aragão

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta estudos sobre o curso de Ciências Contábeis na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em Vitória da Conquista, levando em consideração as categorias de avaliação educacional e o currículo deste curso em trabalho de comparação das duas últimas estruturas curriculares, ou seja, o currículo de 1999 com o de 2007.

Trata-se de pesquisa em que um bacharel em Ciências Contábeis adentra o âmbito das Ciências da Educação com a intenção de entender os mecanismos destas ciências, para assim esclarecer questões presentes no curso de Contabilidade e apontar sugestões para a comunidade acadêmico-contábil local. As Ciências Contábeis têm carências de estudos de natureza didática, curricular e no campo da avaliação da aprendizagem. O estudo comparativo dos currículos surge com a proposição de apontar causas e consequências das escolhas da comunidade acadêmico-contábil pelos componentes curriculares presentes nesses planos de estudo[1]. A questão didática ganha espaço para a discussão por advir dos comentários que os entrevistados registraram em suas falas. Os aspectos em torno da avaliação da educação tomam corpo por terem um estreito relacionamento com a didática e o currículo. Assim, didática, currículo e avaliação se entrecruzam neste estudo para promover o esclarecimento no quotidiano do curso de Ciências Contábeis.

A coleta de dados está associada à fundamentação teórica em torno do objeto de estudo que é o curso de Ciências Contábeis. Dessa forma, os comentários das pessoas entrevistadas e dos questionários aplicados se entrecruzam com os esclarecimentos que as referências teóricas bibliográficas, eletrônicas e as demais referências concedem. É válido frisar que as

[1] Este termo é utilizado como sinônimo de currículo. (COUTO, 1968)

pessoas entrevistadas estão referenciadas através de nomes fictícios para evitar constrangimentos e preservar a privacidade individual e profissional.

A fundamentação teórica tem uma construção encadeada, que se refere ao currículo em seus aspectos genéricos, ou seja, a conceituação de currículo encontrada nas referências teóricas é contrastada com os conceitos advindos da coleta de dados junto aos docentes e discentes, partindo de seus conceitos mais simples, e avançando para os mais complexos. Em seguida, o estudo curricular voltado à Ciência Contábil é descortinado através dos estudos teóricos comentados em relação íntima com as ideias encontradas junto aos autores estudados. Encontra-se nesta parte do texto, uma proposta de construção para o currículo no campo específico das Ciências Contábeis, e é neste ponto em que aspectos de natureza econômica se apresentam na construção do currículo, e também as influências da cultura regional na estrutura curricular do curso. Por fim, o texto traz consigo o trabalho de comparação entre as duas últimas estruturas curriculares à luz dos conceitos colhidos no trabalho empírico com os fundamentos teóricos, esclarecendo acerca da coerência de tais comentários e posicionamentos ante as estruturas curriculares estudadas.

Para atender às buscas científicas de respostas ante a grandiosidade do conhecimento formulou-se a seguinte pergunta: "Quais as diferenças encontradas na estrutura curricular de 1999 em comparação com a que lhe sucede – o currículo de 2007 – no entendimento das pessoas que vivenciaram ou estejam ainda estudando estes currículos no curso de Ciências Contábeis da UESB?".

METODOLOGIA APLICADA

Para a consecução desta pesquisa, buscou-se a abordagem qualitativa no sentido de alcançar o objeto de estudo em suas necessidades, e pesquisa explicativa no que tange aos objetivos. Uma vez que se trata de estudo do curso, que já gerou, ao longo do tempo, documentos diversos, adotou-se o procedimento técnico da consulta bibliográfica. Graduandos, graduados, docentes e funcionários foram consultados para que opinassem acerca das mudanças inseridas no último currículo do curso. Nesse trabalho de comparação, faz-se uso de entrevista semiestruturada, questionário e também o registro de memória. Com essa estrutura de ordem metodológica, criou-se o desejo de aclarar a visão acerca da realidade acadêmico-contábil nessa instituição.

A abordagem qualitativa justifica-se por conta da ênfase maior que esta exerce sobre a quantitativa, que também está presente neste trabalho. Pedro Demo, em seu livro *Avaliação qualitativa*, informa que o qualitativo precisa do quantitativo para se posicionar no âmbito científico, e a recíproca também é verdadeira:

> Toda avaliação qualitativa supõe no avaliador qualidade metodológica. Isto significa de partida que não faz sentido desprezar o lado da quantidade, desde que bem feito. Só tem a ganhar a avaliação qualitativa que souber se cercar inteligentemente de base empírica, mesmo porque qualidade não é a contradição lógica da quantidade, mas a face contrária da mesma moeda. Qualidade e quantidade são, pois, pólos contrários – como quer a dialética – não extremos contraditórios, que apenas se excluem. (DEMO, 2005, p. 35)

Assim, qualidade e quantidade complementam-se e constroem juntas o trabalho de pesquisa científica. Ao contrário do que muitos pensam, não se excluem. Trata-se de pesquisa de cunho explicativo no que tange aos objetivos elencados. Dessa forma, a intenção maior é justamente explicar, aclarar o entendimento dos interessados no curso de Contabilidade acerca dos seus últimos currículos e o caminho percorrido para se chegar ao objetivo estabelecido. Esses interessados podem ser os docentes, os discentes atuais, os egressos ou qualquer membro da comunidade contábil do sudoeste da Bahia, atendidos por essa instituição.

Quanto aos procedimentos técnicos de pesquisa, escolheu-se a consulta bibliográfica, o registro de memória, o questionário e a entrevista semiestruturada. A consulta bibliográfica fez-se necessária por conta dos documentos que foram estudados, a saber: as matrizes curriculares de 1999 e de 2007, as resoluções que norteiam a graduação em Ciências Contábeis, o manual de Estágio Supervisionado, os regimentos de Atividades Complementares e de Trabalho de Conclusão de Curso, entre outros. O registro de memória foi utilizado na transcrição das entrevistas com os professores da área departamental de Ciências Contábeis e dos graduandos. Os cinco professores entrevistados fazem parte de um grupo de 13 membros. A formação inicial desses professores é o bacharelado em Contabilidade. Todos cursaram especialização lato sensu. Dentre estes professores, três são mestres pela Fundação Visconde de Cairu, na área das Ciências Contábeis, e os outros dois são mestrandos em universidades de renome

no Brasil, a saber: a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Com os graduandos também foram aplicadas entrevistas semiestruturadas. Aos egressos foi aplicado questionário contendo questões de relevância para o objeto de estudo escolhido.

Em entrevistas semiestruturadas aplicadas na primeira quinzena de outubro de 2008, os docentes da área departamental de Ciências Contábeis do DCSA manifestaram seus pontos de vista a respeito dos dois últimos currículos do curso. Fez-se uso de nomes fictícios, neste trabalho, para os cinco docentes entrevistados, pois assim eles tiveram condições de ficar mais à vontade para expressar os seus pontos de vista. Foram escolhidos cinco professores que estiveram atuantes durante o processo de reestruturação curricular. Estes docentes têm em comum o comprometimento com a instituição. Prova disso é que todas as questões elaboradas receberam resposta coerente, pois já faziam parte das reflexões destes docentes em sua prática de ensino e vivência acadêmica. Assim, justifica-se a escolha desses cinco professores, a saber: Almeida, Gimenez, Marconi, Miranda e Pereira (pseudônimos). As falas dos professores entrevistados foram intercaladas com o referencial teórico. Trata-se de atitude desafiadora para a construção do presente texto. Quando os entrevistados tratavam de assunto semelhante ao pesquisado junto aos autores referenciados, fazia-se a devida menção. Dessa forma, cruzaram-se as questões teóricas pesquisadas com as informações que emergiram das entrevistas junto aos docentes.

OLHARES SOBRE O CURRÍCULO

Lançando olhares sobre os currículos do curso de Ciências Contábeis, vale mencionar o comentário do professor Marconi acerca da constância em tratar de questões de ordem pedagógica no curso. Suas palavras são as seguintes, quando perguntado se conhecia estudos amplos em currículo aplicados à Contabilidade:

> Amplos não. Na verdade, os primeiros contatos que tive com currículo foram, justamente, quando iniciamos os trabalhos de reformulação curricular da estrutura de 1999. Participamos de eventos que o Conselho Federal de Contabilidade ofereceu para professores de Contabilidade. A

> partir daí, com muita dificuldade, é que passamos a compreender um pouquinho de currículo. (Professor Marconi)

Sendo assim, é possível perceber que aspectos de ordem pedagógica não são tratados com a constância que deveriam, e esse argumento fortalece a necessidade deste estudo do curso.

É necessário estudar aspectos de ordem pedagógica no âmbito da Contabilidade que, no Brasil, tem consigo o dilema epistemológico de ser para uns uma ciência constituída, segundo a Escola Italiana e, para outros teóricos, apenas um aparato técnico que a sociedade, por muito necessitar, faz uso, o que constitui a posição epistemológica anglo-saxônica. Antônio Lopes de Sá (1995, p. 190) tem escolas de Contabilidade como Correntes de pensamento sobre a doutrina ou teoria da Contabilidade. A caracterização das doutrinas é feita de acordo com os objetos e fins a que se atribuem à Contabilidade [...]. A existência de escolas contábeis é um indício de horizonte, de fato, científico para a Contabilidade. A Escola Italiana, que é muito influente no gênero de denominação Escola Europeia, tem posição epistemológica mais ampla. Já a Escola Anglo-saxônica de Contabilidade, também denominada de Escola Americana, que ainda pode ser tratada por escola pragmática, tem posição de pensamento voltada mais para os aspectos tecnicistas da Contabilidade.

Dada a necessidade de se estudar a Contabilidade em sua feição educativa, o currículo surgirá como um importante terreno de debates. O questionamento é constante nesse campo de estudos de ordem pedagógica, em que os temários da educação formal de concretizam. Para corroborar essas afirmações, Couto (1968, p. 1) apresenta o currículo da seguinte forma:

> Conceituamos currículo como a totalidade das experiências da criança na escola, dirigidas para os fins da educação. É o inteiro programa de vida de cada aluno. E, segundo sua significação literal, currículo é, de fato, "caminhada", "corrida", "jornada" e traz a idéia de continuidade e sequência.

Nessa caminhada, nessa corrida, nessa jornada, nos envolvemos e crescemos no campo da instrução, da emoção, da convivência. O termo "criança", presente na citação, informa que desde os primei-

ros anos da vida educacional o discente é acompanhado por esse plano de estudos.

CURRÍCULO PARA AS CIÊNCIAS CONTÁBEIS

O currículo em Ciências Contábeis precisa estar em consonância com as técnicas contábeis apontadas pelo professor Hilário Franco em seu livro *Estrutura análise e interpretação de balanços*. Este autor apresenta essas técnicas num quadro por ele denominado sinótico. (FRANCO, 1989, p. 23) Nesse quadro, encontram-se as técnicas seguintes: Escrituração que nada mais é do que o registro analítico dos fenômenos de natureza patrimonial; Demonstração Contábil, que é a exposição sintética dos fenômenos registrados pela técnica anterior; Auditoria que faz levantamento por amostragem para verificar a fidedignidade dos registros e das demonstrações contábeis; Análise de Balanços que é a técnica que disseca, compara e interpreta as demonstrações contábeis.

O currículo contábil, assim, haverá de estar permeado de práxis e técnica contábil. A primeira promove a interação entre prática e teoria, e a segunda constitui os meios através dos quais a Ciência Contábil atinge a sua finalidade, que é a construção da clareza, que torna possível aos usuários dessa ciência enxergar a realidade patrimonial para tomar decisões coerentes.

A matéria Contabilidade tem consigo divisões e subdivisões que integram um corpo de disciplinas. Esse conjunto diverge nos currículos encontrados nas instituições de ensino superior pelo país afora. Isso se deve pelo fato de que as várias faculdades divergem no que tange às escolas contábeis contempladas em seus currículos. A faculdade que adotar uma estrutura curricular voltada ao pragmatismo estadunidense primará pelo ensino mais voltado para as técnicas contábeis[2]. A faculdade que adotar as escolas europeias vai primar por uma abordagem mais científica.

Os currículos de Contabilidade são apoiados por áreas outras do conhecimento como Matemática, Metodologia da Pesquisa Científica, Sociologia, Filosofia, Economia, Direito, Administração, Estudo de línguas, Estatística, dentre outras áreas a depender da instituição. (CARNEIRO, 2008)

---

[2] Segundo Hilário Franco (1989), essas técnicas são Escrituração, Demonstração Contábil, Auditoria e Análise de Balanços.

Em suma, os currículos dos cursos de Contabilidade das instituições de ensino superior do Brasil têm semelhanças e dessemelhanças. As semelhanças superam as dessemelhanças e estas concedem aos currículos suas especificidades e atendem suas vocações regionais nesse país continental que é o Brasil. Carneiro aponta algumas considerações que a Resolução n°10, de 16 de dezembro de 2004 considera:

> A proposta de Conteúdo de Formação Básica foi desenvolvida com base no disposto na Resolução CNR/CES número 10/04, de 16/12/04, e o seu conteúdo é composto pelas seguintes disciplinas: Matemática, Métodos Quantitativos Aplicados; Matemática Financeira; Comunicação Empresarial; Economia; Administração; Instituições de Direito Público e Privado; Direito Comercial e Legislação Societária; Direito Trabalhista e Legislação Social; Direito e Legislação Tributária; Ética e Legislação Profissional; Filosofia da Ciência; Metodologia do Trabalho Científico; Psicologia Organizacional e Tecnologia da Informação. (CARNEIRO, 2008, p. 16)

A matéria Contabilidade, no que tange às semelhanças, conta com disciplinas entrelaçadas às técnicas contábeis apontadas no quadro sinótico proposto pelo professor Hilário Franco. (1989, p. 23) Assim, os ramos específicos da Contabilidade se fazem presentes advindos das técnicas acima apresentadas. Exemplo: Contabilidade Comercial, Contabilidade de Custos, Contabilidade da Agropecuária, Contabilidade Pública, Controladoria, entre outros ramos mais.

ANALOGIA ENTRE AS ESTRUTURAS CURRICULARES: 1999-2007

Neste tópico, encontram-se textos escritos a partir da coleta de dados realizada no mês de outubro de 2008. Esses dados foram extraídos de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos docentes, discentes graduandos, servidor técnico-administrativo e de questionário aplicado aos egressos do curso. O objetivo deste tópico é elucidar aspectos de avaliação no campo do currículo na visão das pessoas consultadas para a construção científica desta pesquisa. Os textos estão arrumados por assuntos tratados nos instrumentos de coleta de dados.

A questão que envolve as disciplinas casadas, desdobradas em disciplina I e II no currículo de 1999, é apenas uma entre outras mais observadas que apontavam a obsolescência do currículo em vigor. No ano de 2005, a necessidade de se construir novo currículo se intensificou ante alguns fenômenos observáveis pelos membros envolvidos no curso. Teorizando esta questão, Couto (1968, p. 22-23) informa que "[...] a baixa frequência, o índice elevado de reprovações, evasão escolar, desinteresse dos candidatos em estudar esse currículo" são pontos-chave para se perceber que o currículo está ficando obsoleto. No curso de Ciências Contábeis, a partir do ano de 2004, tornou-se visível a necessidade de mudanças no currículo e a coordenação do colegiado concretizou esses fatos constituindo comissão para reestruturação curricular no ano seguinte. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) baixou a Resolução n° 10, de dezembro de 2004, e isso acabou reforçando a necessidade de reformular o currículo do curso de Ciências Contábeis na instituição.

O período letivo de 2007 iniciou-se contando com um currículo reestruturado. Nesta nova matriz curricular tem-se um conjunto de inovações. Entre essas mudanças, algumas ganham destaque:

a) Inserção de Atividades Complementares que, segundo o artigo primeiro do Regulamento das Atividades Complementares, constitui inovação importante para a graduação em Contabilidade na instituição:

> Art. 1º – As Atividades Complementares têm por finalidade complementar a formação acadêmica do aluno do Curso de Ciências Contábeis ampliando seu conhecimento teórico-prático e propiciando a ele condições de realizar, concomitantemente às disciplinas da grade curricular, atividades autônomas e flexíveis centradas em temáticas contábeis e afins, que contribuam para a formação pessoal, social e profissional do futuro bacharel em Ciências Contábeis.

b) Inclusão do Trabalho de Conclusão de Curso, que no seu regulamento, é conceituado como:

> Art. 1º – O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) constitui-se num componente curricular do Curso de Ciências Contábeis onde serão desenvolvidas atividades de cunho científico que deverão culminar com a

produção de um trabalho de natureza científica, a saber, a elaboração de trabalho monográfico – MONOGRAFIA.

c) O Estágio Supervisionado fora reestruturado e diminuiu sua carga horária de 240 horas para 150, e é definido em seu regulamento como:

Art. 1º – O Estágio Curricular é um procedimento didático-pedagógico constituído por trabalhos práticos supervisionados, fora do ambiente acadêmico, sendo uma atividade obrigatória, integrante do Curso de Ciências Contábeis e desenvolvido em colaboração com empresas, instituições de pesquisa e desenvolvimento tecnológico, cooperativas e profissionais liberais, de caráter público ou privado, sob condições programadas previamente, com a orientação de um docente e a supervisão de um profissional contábil habilitado mediante aceite da coordenação, sem assumir um caráter de especialização.

d) As disciplinas em sequência dupla foram descasadas (exceção de Contabilidade Introdutória).

e) Adicionaram-se disciplinas novas.

f) Tornaram-se obrigatórias disciplinas antes optativas e o inverso também foi realizado e aumentou de duas para quatro o número de disciplinas optativas a serem obrigatoriamente cursadas pelo graduando num rol de 13 disciplinas propostas, anteriormente eram 11. Exemplo de disciplina que se tornou obrigatória é Contabilidade Agropecuária e o inverso aconteceu com as disciplinas Análise Quantitativa e Processo Decisório (AQPD), Contabilidade Industrial e Contabilidade Bancária, esta passou a se denominar Contabilidade de Instituições Financeiras.

g) Exclusão de disciplinas do currículo como Contabilidade Comercial II, Estrutura e Análise das Organizações Contábeis (EAOC) I e II, Metodologia da Pesquisa Científica (MPC), Organização Sistemas e Métodos (OSM), Contabilidade Nacional, Contabilidade dos Transportes, Contabilidade da Pecuária, Contabilidade de Seguros e Sistemas de Informações Gerenciais.

h) Mudança na denominação de disciplinas com alterações mínimas em sua ementa ou nenhuma alteração.

i) Aumento da carga horária do curso de 3 000 para 3 180 horas.

CONSIDERAÇÕES

A educação moraliza o homem e a Contabilidade participa do processo de promoção humana, a partir do momento em que aclara as ideias em torno do patrimônio, objeto desta ciência. Existe uma necessidade imperiosa de se divulgar, ou seja, popularizar a Ciência Contábil para que as pessoas sejam capazes de fazer uso do patrimônio e não o contrário que é, justamente, ser usado por ele. No ser objeto do patrimônio, o homem acabará se tornando avarento ou perdulário. O primeiro condicionamento é característico de quem valoriza para mais o patrimônio que detém. No segundo, o homem acabará por não conceder valor ao patrimônio, o que lhe será uma problemática na vida. Nem perdularidade, nem avareza, mas a devida valoração do patrimônio de forma a atender as necessidades humanas, adequadamente. Há uma necessidade de se trabalhar a autonomia no indivíduo para que ele perceba a imperiosa necessidade de sendo senhor de si avançar no bom uso dos bens, direitos e obrigações que constituem o seu patrimônio.

Este artigo sobre o curso de Ciências Contábeis não esgota a necessidade de lançar luzes sobre o currículo e a didática aplicados nesse curso. As Ciências da Educação podem oferecer muito ao quotidiano dos cursos de Ciências Contábeis espalhados por este vasto país. Este estudo trata de uma singela contribuição para esse campo ainda tão pouco explorado em pesquisas científicas. Eis a contribuição que nos foi possível construir.

Unindo as considerações traçadas por docentes, discentes e funcionários, é possível observar que ambos atribuem conceito de aceitável ao currículo de 1999. No entanto, estas pessoas consultadas apresentam os seus anseios de mudanças. Essas desejadas mudanças foram relativamente atendidas na matriz curricular seguinte, ou seja, a de 2007.

É válido registrar que os docentes se queixam da ausência de capacitações periódicas nas unidades departamentais em que estão lotados, o que faz com que eles tenham que realizar uma busca solitária da aprendizagem no campo da didática de ensino e da avaliação da aprendizagem.

Isso acarreta maior dificuldade na transição de contador-professor para professor-contador.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Juarez Domingues (Coord.). *Proposta nacional de conteúdo para o curso de graduação em ciências contábeis*. Brasília, DF: Fundação Brasileira de Contabilidade, 2008.

COUTO, M. *Currículo*. Campinas, SP: Autores Associados, 1968.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio eletrônico Século XXI*. Versão 3.0, nov. 1999.

FRANCO, Hilário. *Estrutura, analise e interpretação de balanços* : de acordo com a lei das S.A. (lei n.6.404, de 15-12-1976). 15. ed. São Paulo : Atlas, 1989

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. *Teoria da contabilidade*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

______ (Coord.). *Contabilidade introdutória*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

LAFFIN, Marcos. *De contador a professor*: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade. Florianópolis: Imprensa Universitária da UFSC, 2005.

LUBISCO, Nídia M. Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas; SANTANA, Isnaia Veiga. *Manual de estilo acadêmico:* monografias, dissertações e teses. 4. ed. rev. amp. Salvador: EDUFBA, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação.* São Paulo: Cortez, 1994.

MARION, José Carlos. *Contabilidade empresarial*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

______ (Org.). *Currículo:* questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MOTTA, Fernando C. Prestes. *Organização e poder*: empresa, estado e escola. São Paulo: Atlas, 1986.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social:* métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Nívea Maria Fraga. *Avaliação de curso:* uma proposta em construção. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

SÁ, Antônio Lopes de. *Dicionário de contabilidade*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

SANDER, Benno. *Consenso e conflito:* perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sanches (Org.). *Pesquisa educacional:* qualidade-quantidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHMIDT, Paulo; SANTOS, José Luiz dos. *História do pensamento contábil*. São Paulo: Atlas, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais:* a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 2007.

O Conselho do FUNDEB e as práticas de participação institucionalizadas

Ubirajara Couto Lima
José Wellington Marinho de Aragão

INTRODUÇÃO

No Brasil, a relação entre Estado e sociedade tem sido mediada por uma cultura política marcada pelo autoritarismo, patrimonialismo, clientelismo e o favor. O processo de luta pela democratização, na década de 1980 e que tem como marco formal a Constituição Federal de 1988, fez emergir elementos de uma nova cultura política adjetivada como democrática, orientada pelos valores da autonomia, igualdade, solidariedade e justiça, que passa a coexistir com a velha cultura.

Nesse contexto de universalização dos direitos sociais, entre eles o direito à educação, são formuladas as legislações que criaram e regulamentaram o FUNDEF, restrito a manter e desenvolver o ensino fundamental e, posteriormente, o FUNDEB, ampliado a toda educação básica, ancoradas no princípio da gestão democrática e que instituem também os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS), responsáveis pela fiscalização da repartição, da transferência e da aplicação dos recursos do fundo público.

Partindo do pressuposto de que as práticas de participação são elementos que institucionalizam a inclusão da sociedade civil na esfera pública ao passo em que permite visibilizar o confronto entre as duas formas de cultura política – tradicional e democrática –, desenvolveu-se um estudo de caso, apoiado no referencial metodológico da hermenêutica de profundidade (HP), de Thompson, sobre as práticas de participação presentes no CACS-FUNDEB, do município de Jequié, na Bahia, e sua relação com a cultura política local, objetivando evidenciar como os valores democráticos são percebidos e se tornam referências para as práticas no espaço do CACS; como a cultura política interfere nas práticas de participação; e como se confrontam no interior do CACS a cultura política tradicional e a cultura política democrática.

UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A dupla face da descentralização, a política e a econômica, deixa-se evidenciar como uma clara contraposição de projetos antagônicos no seio da sociedade brasileira. De um lado, no contexto da luta pelo fim da Ditadura Militar, período caracterizado pela montagem de mecanismos de poder fortemente centralizada, novos sujeitos sociais que por iniciativa da sociedade civil ganham visibilidade na arena pública através da luta de diversos movimentos sociais, de entidades sindicais diversas e de sujeitos oriundos das periferias dos grandes centros urbanos.

De outro lado, enquanto a sociedade civil envidava esforços no sentido de conquistar, universalizar e consolidar direitos sociais, o Estado brasileiro, afinado com as mudanças de ordem econômica que ocorriam nos países do centro do capitalismo, de onde emergiu o modelo neoliberal, definido por Menezes (2001, p.59) como "[...] o receituário econômico e político, de caráter conservador, resultante da crítica ao Estado de Bem-Estar Social", adota as imposições do capital internacional, então sob o comando dos órgãos multilaterais, e começa a implementar um processo que vai na contramão dos desejos democráticos da sociedade civil.

Nos últimos 30 anos, a sociedade civil brasileira, a partir de novas práticas político-culturais, tem buscado modificar as nossas raízes históricas de não-cidadania na formação do Estado e da própria sociedade, bem como dirimir as profundas desigualdades sociais que excluem boa parte da população dos benefícios do desenvolvimento e da modernização em curso no país.

Nesse sentido, compreende-se que o nosso histórico autoritarismo advém da inexistência de uma esfera pública democrática – como espaço de produção de consentimento e regulação de conflitos sociais, assim como pela ausência de mediações institucionais e sociais e de um sistema político que funcionasse como representação de interesses. Para Fedozzi (2005, p. 142), essas características de nossa formação histórica "[...] foram úteis à exclusão sócio-política dos segmentos de baixa renda", de modo que suas demandas são "estatizadas" através da cooptação clientelista e/ou assistencialista.

O autor acrescenta que somente com a superação dessa herança autoritária e patrimonialista na gestão socioestatal, nas instituições sociais e na cultura política, entendida aqui como "[...] o conjunto de atitudes, normas e crenças mais ou menos partilhadas pelos membros de uma de-

terminada unidade social"(BOBBIO, 1991, p. 306), haverá condição para viabilizar os princípios republicanos e democráticos fundamentais à cidadania. Vê-se que as tentativas de consolidar uma efetiva participação e usufruir das suas conquistas vão, ao longo da nossa curta história democrática, sendo reprimidas por uma cultura política dominante que funciona também como um condicionante dessa participação. (BOBBIO, 1991)

Ainda considerando o contexto político-social brasileiro, cabe assinalar que o processo de luta pela democratização do país e pela universalização dos direitos sociais significou de fato a adoção de procedimentos democráticos para a organização do sistema político e não a efetiva consolidação de uma democratização das relações sociais pautadas pelos valores democráticos de igualdade e justiça social. Isso significa dizer que é no seio desse processo que vão emergir os elementos de uma nova cultura política adjetivada como democrática – orientada pelos valores da autonomia, igualdade, solidariedade e justiça – que passa a coexistir com a velha cultura.

De modo incontestável, a promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco na trajetória de luta por direitos civis, políticos e sociais. Conhecida também como a Constituição Cidadã, ela estabeleceu a universalização de vários direitos, a destacar a educação e a saúde, bem como determinou uma inédita configuração federativa, consubstanciada pela descentralização político-administrativa, a desconcentração dos recursos com partilha mais equânime da arrecadação em favor dos estados e municípios e, algo primordial, a participação da comunidade na gestão das políticas públicas.

Ademais, a Carta Magna tem um papel fundamental para a consolidação da democracia participativa ao criar instrumentos de democracia direta como o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular, bem como formular o princípio da participação na gestão das políticas públicas, regulamentado em leis complementares que estabelecem a criação de conselhos gestores de políticas públicas setoriais com participação paritária da sociedade civil.

Na educação, é o princípio da gestão democrática, assegurado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que vai dar corpo aos conselhos de sistema, aos escolares e, mais especificamente, ao da alimentação escolar e ao do FUNDEF e FUNDEB, estes últimos criados e regulamentados por atos legislativos próprios, onde constam como função principal o acompanhamento e controle social sobre a repartição, a transferência e a aplicação dos recursos.

Apesar de não ser um conselho gestor, o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (CACS), tanto em sua criação quanto em sua composição, orienta-se também pelo princípio da participação paritária da sociedade civil na gestão das políticas públicas. É no interior desse espaço que se ganha corpo o desafio à participação do cidadão no controle social sobre as ações do Estado, no caso o município, então com seu sistema legalmente constituído. E essas práticas de participação em sua relação com a cultura política local configuraram-se como objeto de estudo da pesquisa de mestrado e cujas significações serão apresentadas a seguir.

CONSELHEIROS DO FUNDEB: SUJEITOS DA PESQUISA

Os dados coletados sobre a identificação dos conselheiros permitiram uma construção do perfil do grupo, levando em consideração os seguintes referenciais: idade, sexo, grau de instrução, ocupação, segmento que representa e filiação partidária. Devo ressaltar que a identificação dos sujeitos e dos contextos, enquanto campos de interação, é um pré-requisito metodológico do trabalho hermenêutico, a fim de que se possa compreender a maneira como os sujeitos percebem a realidade ao seu redor, suas opiniões, crenças e compreensões. Para efeito de explicitação, os contextos deste estudo são o setor educação do município, que funciona como cenário, e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, espaço onde se desenvolvem as práticas de participação, objeto deste estudo.

O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB de Jequié é composto por 22 conselheiros, nomeados pelo Decreto Municipal nº. 8967, de 18 de maio de 2007, divididos entre titulares e suplentes, em consonância com o princípio da paridade previsto pela Lei n° 11.494/2007, objetivando garantir um equilíbrio entre a representação do poder executivo municipal e a sociedade civil. Considerando que o objetivo desta pesquisa é analisar as práticas de participação presentes no Conselho e sua relação com a cultura política local, foram entrevistados somente os conselheiros com participação efetiva, no período 2007-2008, o que perfaz um total de nove conselheiros, todos titulares, já que os suplentes não têm comparecimento assíduo às reuniões plenárias, e tampouco participam das comissões criadas dentro do Conselho. E no caso específico da representação dos pais, apenas um dos titulares indicados comparece, situação semelhante no que diz respeito à representação dos alunos.

DEMOCRACIA NA VISÃO DOS CONSELHEIROS

Os avanços ocorridos na sociedade nos últimos 20 anos estão reconhecidos pelas referências que os entrevistados fazem à conquista da democracia ou a algum outro processo que está diretamente ligado à democratização, como a conquista de direitos e a participação. A indagação sobre a compreensão do que significa a democracia trouxe à tona significados que corroboram isso:

> [...] Acho que é o direito que eu tenho de opinar sobre algo que vai interferir sobre mim e sobre a minha vida... são as decisões que vão interferir na parte de determinado grupo, de uma comunidade, do povo... ela deve ser compartilhada, não pode ser decidida por alguém ou num grupo pequeno e simplesmente imposta... eu acho que tem que ser ouvido, discutido, participativo... o poder não pode estar na mão de uma equipe técnica... (Rep. D)

> [...] Eu vejo a democracia como respeito acima de tudo às ideias de cada um e posicionamentos de cada um, né... mas o respeito das ideias de cada e responsabilidade também de cada um para com suas ideias, para com sua participação... eu vejo a democracia como um espaço aberto, mas um espaço aberto onde cada um seja respeitado nas suas ideias, nos seus anseios, mas que cada um também tenha responsabilidade para com essa democracia (Rep. B)

> [...] Eu que nasci na década do militarismo, aquela trajetória toda aí do militar mandando, mas quando eu vejo aquele passado lá atrás pra hoje já é um avanço... (Rep. F)

No depoimento, a seguir, o entrevistado salienta algumas importantes conquistas da democratização a exemplo dos espaços como os conselhos, mas destaca que essa democracia não é plena e aponta como principal fator a desigualdade social e a exclusão. Essa concepção também é partilhada por muitos autores, entre eles Vita (2004), segundo o qual a distribuição muito desigual de recursos políticos, tais como riqueza, dinheiro, educação, tempo livre para a atividade política, que são cruciais para os níveis desiguais de participação política,

> [...] mas também não posso dizer que não há democracia na sua totalidade, a partir do momento que tem ainda esses espaços que são possíveis... [...] mas eu não percebo a democracia no Brasil do jeito que a gente tem a intenção que ela seja configurada...
>
> [...]pela estrutura mesmo que a gente tem de exclusão... pela tradição que a gente tem desses espaços que são outorgados para participar... (Rep. E)

Há uma referência constante nos depoimentos sobre o sentido de democracia enquanto participação. E o mais interessante é que em praticamente todas as falas encontra-se a ideia central para os teóricos da democracia participativa (PATEMAN, 1992; ROUSSEAU, 1983), amparada no princípio da soberania popular, ou seja, a participação direta nas decisões.

Nas argumentações está presente a ideia de democracia no seu sentido originário e fundamental: as decisões vêm de baixo porque os cidadãos participam de sua elaboração. E estão autorizados a participar os membros da comunidade porque o poder encontra-se amplamente distribuído – igualdade política. Desse modo, democracia e participação são conceitos entrelaçados.

Entretanto, o depoimento de um dos entrevistados, quando indagado por mim sobre o conceito de democracia, não nos permite esquecer que o projeto democrático e participativo enfrenta uma disputa político-cultural, a que Dagnino (2004) proclama como "confluência perversa":

> [...] Democracia... é uma boa pergunta... boa pergunta... seria um governo voltado para atender as vontades do povo... mas a gente sabe que a democracia, ela tem caído mesmo no crivo da democracia capitalista... (Rep. E)

A autora supracitada, partindo da premissa de que a disputa simbólica é parte constitutiva de toda disputa política, afirma que há uma crise discursiva resultante de uma confluência perversa entre o projeto democratizante, participativo e o projeto neoliberal. A perversidade está no fato de que apontando para direções opostas e até antagônicas, ambos os projetos demandam uma sociedade civil ativa e propositiva. Desse modo, na concepção da autora, a disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências

aparentemente comuns, a saber, participação, sociedade civil, cidadania e democracia. Esta última, ao lado da política, dentro do projeto neoliberal que opera com uma concepção minimalista, sofre restrições em relação ao espaço, à arena da política, aos participantes, aos processos, à agenda e ao campo de atuação.

Ainda que sob forte influência desse processo de re-significação e até a despeito dele, alguns entrevistados falam com bastante otimismo das mudanças relacionadas ao processo de democratização do país, resgatando fatos que demonstram que as mudanças realmente estão ocorrendo:

> [...] A gente percebe alguns sinais de mudanças porque se a gente analisar... um exemplo, quem pensava dez, vinte ou trinta anos atrás termos no poder supremo do país, no caso um presidente da república, um operário, uma pessoa simples, mas simples no sentido do estudo, mas uma pessoa que tem um poder... então a gente percebe mudanças... e o governo federal tem tido uma política muito interessante, temos muitos projetos, muitas coisas para educação... agora o que é preciso na realidade é fazer com que esses projetos de fato aconteçam nas escolas... outra coisa importante como sinal positivo de mudança são os conselhos que nós temos a nível de Brasil, né... nós temos o conselho municipal de saúde, conselho municipal de educação, merenda escolar, transporte... transporte, não... do FUNDEB, do menor e adolescente... são vários, "ene" conselhos que nós temos nesse país e que "é o que isso?"... fazer com que a sociedade participe mais do processo político-administrativo do país... acaba sendo isso (Rep. H)

> [...]Uma das mudanças é a descentralização da questão política, essa questão dos conselhos de acompanhamento, de controle... isso é bom pro país...ele vive esse momento... (Rep. I)

É importante observar que as mudanças acima descritas são amplamente significativas para todo o processo democrático, apesar de reconhecermos que a democracia como uma forma de relação social presente nas instituições públicas ainda está muito distante de se efetivar. Isso ratifica o pensamento de Avritzer (1995), quando observa que os atores políticos não incorporaram os valores democráticos e o conflito entre renovação e continuidade nas práticas cotidianas.

Um aspecto até então não mencionado e que se constitui num dos pilares da democracia é o processo de escolha dos representantes. Os depoimentos seguintes fazem referências bem demarcadas sobre os condicionantes da cultura política que incidem sobre esse processo de escolha:

> [...] Com essas eleições de Jequié aconteceu uma coisa engraçada... como é que a gente tá pertinho... vendo a possibilidade de construir ou melhor reconstruir... e aí de repente a gente dá uma parada e volta... elege um candidato que num determinado momento foi oposição... que em 92, 93 era considerado de oposição... agora esse candidato faz um monte de coligações, vem uma situação de governo, e aí as pessoas todas apoiam candidatos que historicamente vêm encurralando Jequié o tempo inteiro...aí você pergunta o que precisa ainda mudar? Acho que nossa consciência histórica mesmo... acho que a gente precisa avançar muito na consciência histórica... (Rep. E)

> [...] na Bahia, eu achava que tava melhor e agora... tá andando pra trás de novo... eu não tô entendendo mais nada... eu achei que a gente tinha se libertado, mas que agora todo mundo tá botando algema de novo... eu não tô entendendo mais nada... em relação ao Brasil, eu acho que é uma caminhada grande... que nesses últimos anos a gente rompeu bastante... até a questão de todas as corrupções aparecendo já é um grande avanço... Se a gente for analisar o que tá acontecendo em Jequié hoje a gente tá trocando de grupos... na verdade, estão todos na mesma panela mesmo... no momento da conveniência se divide em grupos... depois que a eleição passa eles se juntam tudo de novo... (Rep. D)

O que se observa nas verbalizações acima é que os instrumentos necessários para a construção de uma democracia sólida, em que a participação política seja privilegiada, não se materializaram ou continuam a funcionar de forma precária, pouco alterando as predisposições negativas por parte dos cidadãos em relação à política. Uma outra questão é que o sistema partidário brasileiro evidencia fragilidades na sua capacidade de mobilização política das pessoas e não se constitui em canal reconhecido de agregação e intermediação entre Estado-sociedade. (BAQUERO; PRÁ, 2007)

Serão abordados adiante os significados de participação suscitados pelos entrevistados, a partir de suas concepções e experiências.

PARTICIPAÇÃO NA VISÃO DOS CONSELHEIROS

Quando indagados sobre o que compreendem sobre participação, os entrevistados foram logo conceituando cada um à sua maneira, e esses conceitos acabam trazendo outros termos que seriam conecessários para a construção de um processo verdadeiramente democrático de emancipação, autonomia: envolvimento, compromisso, responsabilidade social, olhar coletivo, engajamento, partilha:

> [...] Envolvimento... compromisso, comprometimento... eu só participo quando eu me comprometo com... afora esse compromisso, esse comprometimento, acho que a participação, ela não passa de uma palavra bonita... (Rep. E)

> [...] eu vejo a participação acima de tudo como responsabilidade, com ética, não é... então a pessoa participa, mas é uma participação com compromisso de mudança, transformação e compromisso principalmente com o outro... (Rep. B)

Ao serem indagados se as pessoas têm participado mais ou menos da vida social e política do país e a que eles atribuem o grau de participação defendido, os entrevistados acabam se dividindo. Ainda que a maioria considere que há uma maior participação, esta estaria condicionada a determinados fatores de ordem individual, social, política e econômica, que a impediriam de ser concretizada no conjunto amplo da sociedade, conforme podemos observar:

> [...] Eu acho que de certa forma, mais... não mais como a gente gostaria de ver, não mais consciente do papel como cidadão...muitos é um mais por interesse. Precisa ser um aumento qualitativo... (Rep. H)

> [...] varia do contexto em que está esse tipo de participação... como é que ele se faz... de modo geral a gente tem participado mais... de modo geral... de modo muito geral... porque esses espaços eles estão sendo... as pessoas estão sendo convidadas a participar dentro de um limite de participação, né... (Rep. E)

No último depoimento, percebo que o entrevistado traz sinais da realidade brasileira ao considerarmos que vivemos num sistema dual, onde conseguem participar da competição política e obter usufrutos apenas uma elite e uma pequena parcela da população que se organiza por meio de associações e outras entidades da sociedade civil, enquanto a maior parte da população tem sua participação resumida ao sufrágio universal, e por estar relegada ao desamparo é alvo fácil da manipulação política, beneficiada pelo clientelismo. A consequência de tais práticas é a contribuição para reforçar a cultura política tradicional e dificultar a construção da noção de direito.

AS PRÁTICAS DE PARTICIPAÇÃO NO CACS-FUNDEB DE JEQUIÉ

Uma questão abordada pelos conselheiros diz respeito à complexidade que é o cumprimento da árdua tarefa de acompanhar e controlar a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo, além de supervisionar o senso escolar e a elaboração da proposta orçamentária. Não resta dúvida de que há a necessidade de uma formação que habilite os conselheiros para executar com qualidade as funções que lhes cabem e os depoimentos abaixo contemplam essa assertiva:

> [...] é difícil também porque no nosso caso que... é muita coisa voltado para a área mesmo contábil... a gente precisaria de pessoas técnicas para nos orientar... eu acho que falta isso... e para que a gente pudesse ser assessorado... é muita coisa, é muito papel, muita conta, muita coisa para se acompanhar... (Rep. F)

Todavia, enquanto há uma concordância quanto à necessária preparação dos conselheiros do CACS para como tratar e interpretar os dados que demonstram os gastos (investimentos, para mim!) com a educação do município, tive a minha atenção e preocupação atraídas para o lamentável fato de alguns membros sequer saberem o que é o FUNDEB, muito menos quais suas funções, além da pouca atuação desempenhada.

Houve uma apreciação de um dos conselheiros quando indagado sobre o papel do CACS, asseverando que este poderia qualificar a sua ação, caso ultrapassasse a barreira de apenas cuidar da homologação das

contas e passasse a desenvolver uma ação conjunta com o Conselho Municipal de Educação; aliás, essa é uma possibilidade aventada pela lei que institui o FUNDEB, quando sugere, no artigo 37, que os municípios poderão integrar o Conselho do Fundo ao CME, instituindo para isso câmara específica:

> [...] os conselhos têm tido uma característica muito triste que é o conselho apenas de homologação... o que já foi feito pelo poder público chega pro conselho e o conselho aprova ou não aprova, homologa aquilo ali e pronto... mas eu sinto que a gente tá andando na contramão... o conselho precisa ser propositor... quais são as propostas... quais é o melhor lugares pra gente tá investindo nisso e não nisso... por isso que o conselho do FUNDEB precisa estar de mãos dadas com o CME... porque se o conselho de educação deve propor as políticas, as diretrizes pra educação municipal, o (CACS) FUNDEB deve estar atento pra ver a aplicação desses recursos dentro dessas políticas... (Rep E)

Especificamente sobre a questão da parceria CACS-CME, é necessário esclarecer que essa possibilidade do CACS funcionar como uma câmara dentro do CME foi objeto de discussão em reuniões do Conselho. O que poucos sabem é que a Lei Municipal nº. 1.726, de 22 de maio de 2007, que dispunha sobre a criação do CACS-FUNDEB, previa no artigo 16º que no prazo de 90 dias o Poder Executivo enviaria um novo projeto de lei integrando o Conselho do Fundo ao CME. Enquanto os simpáticos a essa integração comemoravam, foi encaminhado um novo projeto para a Câmara de Vereadores, que se transformou na Lei nº. 1.777, de 1º de julho de 2008, devidamente promulgada sem assegurar a integração preceituada na lei federal, mas em perfeita consonância com o desejo do mandatário da Secretaria Municipal de Educação (SMEC), do chefe do executivo e de alguns membros do Conselho do FUNDEB, inclusive do seu presidente.

A presença expressiva do executivo municipal, influenciando na condução das ações do CACS-FUNDEB, pode ter sido abrandada a partir da determinação da Lei federal nº 11.494 para que o presidente do Conselho não seja o secretário de educação do município. No entanto, é clara a ingerência do executivo que se dá pelo não atendimento às reivindicações e pela dificuldade imposta ao acesso às informações solicitadas, ainda

que tenham sido feitas oficialmente. Conforme observa Aragão (2003, p. 260),

> [...] a sociedade civil continua manietada pelo poder do Estado nas suas diversas ramificações. Urge criar condições para que possamos romper com a cultura política dominante e ousarmos formular uma nova proposta de socialização baseada na educação para a cidadania participativa, transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que os conselheiros, mesmo reconhecendo a importância da conquista e da consciência dos direitos, denunciam expressamente a distância existente entre as definições legais e a prática cotidiana do exercício desses direitos, incluindo o de educação. Essas expressões estão abrigadas no entendimento de que o exercício de participação tem como fundamento maior a conquista de maior igualdade social. Os conselheiros expressaram também, a partir da sua convivência com as carências da população e toda a dificuldade enfrentada em acessar minimamente os serviços públicos de qualidade, que a consciência dos direitos não é algo que todas as pessoas tenham apreendido, permanece restrita a uma minoria.

Apesar de muitos entrevistados associarem a conquista da democracia ao aumento da participação, é minoritário o sentido de participação política, o que torna a democracia participativa como um desafio a ser perseguido, pois muitos sujeitos que no presente estão tentando exercitá-la ainda não têm clareza do seu significado.

A forma como o Brasil não conseguiu até o momento efetivar a garantia de acesso aos direitos sociais básicos, conforme citado nos vários depoimentos dos entrevistados, é sinal suficiente para concluirmos que não temos uma democracia plena. E é com esse propósito que as falas ressaltam a necessidade da participação da população para continuar a luta pela garantia desse direito.

Ademais, a afirmação de que a sociedade e o Estado brasileiro não se democratizaram ganha substancialidade. Tem sido evidente a capacidade da elite brasileira em se adaptar e distorcer mecanismos modernos da política democrática e, por conta disso, é notória a predominância das

relações hierárquicas, discriminatórias e preconceituosas. Por outro lado, o patrimonialismo, o clientelismo e a corrupção exercem uma absoluta influência nas relações entre o Estado e a sociedade, e os atores políticos não conseguiram ainda incorporar os valores democráticos, permanecendo uma tensão entre renovação e continuidade das práticas institucionais e uma instabilidade política societária permanente no país. Essas questões se evidenciaram na análise das práticas de participação no CACS-FUNDEB, tanto na relação entre seus membros como destes com a administração municipal.

O desprestígio do CACS pode ser identificado pela ausência de condições para o trabalho, desde um espaço próprio, funcionário disponível, material permanente, material de consumo, além do não atendimento a reivindicações pela disponibilização dessas condições elencadas, bem como às solicitações de planilha de gastos, acompanhamento no processo de licitação do transporte escolar, relação de profissionais remunerados pelo FUNDEB, apoio técnico e outros. Desse modo, posso afirmar que no período da pesquisa, nem o cumprimento do papel formal e burocrático de acompanhar e controlar a aplicação dos recursos do Fundo como uma das estratégias necessárias para a garantia de uma educação de qualidade foi realizado a contento. O caráter conciliador, identificado pelos entrevistados, e de certa maneira complacente com a administração municipal, funcionou como um grande impedimento para o avanço da participação e do controle social no município.

No entanto, as evidências reveladas até aqui de modo algum invalidam a necessidade e a importância da participação da população na gestão das políticas públicas nos governos locais, isto porque a pesquisa também evidenciou práticas de resistência e contestação que possibilitaram ao CACS, enquanto canal democrático, a publicização do conflito, de discussão e deliberação, de modo que foram permitindo aos sujeitos tornar visíveis suas demandas que, confrontadas com as de outros sujeitos, revelaram o quanto esses espaços são marcados pela pluralidade democrática. Tenho a crença de que é desse modo que poderemos construir novas formas de participação e controle social.

O exercício de participação nos conselhos, enquanto engendramento de um projeto político-democrático e democratizante, constitui-se num processo em que o erro é tão pedagógico quanto o acerto, e ambos são fundamentais para que possamos construir mecanismos que vinculem os processos de segregação e diferenciação com uma cultura política de igual-

dade. E os sujeitos que participam desse processo, formados no exercício da democracia e da cidadania, já estarão erigindo uma nova realidade.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, José Wellington Marinho de. *Os conselhos municipais do Fundef*: gestão democrática e controle social. 2003. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

AVRITZER, Leonardo. Cultura política, atores sociais e democratização: uma crítica às teorias da transição para a democracia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 28, p. 109-122, 1995.

BAQUERO, Marcello; PRÁ, Jussara Reis. *A democracia brasileira e a cultura política no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007.

BOBBIO, Norberto. Política. In: ______; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 3. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1991.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>. Acesso em: 03 fev. 2007.

BRASIL. Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/LEI%20n9424m.doc>. Acesso em: 03 fev. 2007.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Legislação, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 10 jul. 2007.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. *Política & Sociedade:* Revista de Sociologia Política, Florianópolis, v. 1, n. 5, p. 137-161, 2004.

FEDOZZI, Luciano. Participação nos governos locais do Brasil contemporâneo. In: GRAU, Nuria Cunill (Org.). *Gestão pública e participação*. Salvador: FLEM, 2005.

MENEZES, Raul Miranda. Processo de gasto e descentralização na política educacional brasileira. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 18, n. 74, p.58-71, 2001.

PATEMAN, Carole. *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social ou princípios do direito político*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna*: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VITA, Álvaro de. Democracia deliberativa ou igualdade de oportunidades políticas? In: COELHO, Vera Schattan P.; NOBRE, Marcos (Org.). *Participação e deliberação*: teorias democráticas e experiências institucionais no Brasil contemporâneo. São Paulo: Ed. 34, 2004.

Alcances do orçamento participativo nos investimentos educacionais realizados pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (BA), no período de 2002 a 2007

Alexssandro Campanha
Robinson Moreira Tenório
Reginaldo de Souza Silva

INTRODUÇÃO

A importância de se discutir a participação popular na gestão pública fundamenta-se, hoje, não mais na necessidade de tentar convencer os gestores públicos, ou a própria sociedade, de que a participação popular é fundamental para o desenvolvimento social e político de uma nação, pois isso já foi definitivamente provado, inclusive, historicamente. Atualmente, a sua grande importância, na verdade, está na necessidade de fazer com que determinadas políticas públicas, que se dizem participativas, sejam realmente colocadas à prova e a população possa, assim, compreender as verdadeiras intenções que cada gestor público carrega atrás de seu discurso político.

A experiência brasileira com a gestão democrática acompanhou a história do país em seu esforço pela democratização política profundamente manchada pelo autoritarismo, centralização de poderes e cerceamento de liberdades, principalmente durante o regime militar. Não bastassem estas privações, a grave crise econômica e social vivida na década de 80, motivada pelo grande endividamento externo, que repercutiu em elevados índices de desemprego, inflação, estagnação econômica e crescimento da pobreza, suscitou ainda mais o desejo da sociedade brasileira de uma nova forma de pensar a gestão pública, especialmente em questões que afetassem a sua vida.

Sendo a sociedade brasileira a verdadeira financiadora do Estado, não se justificava a implantação de políticas sem qualquer respeito à dignidade humana ou à participação dela em sua elaboração, ainda mais quando

o resultado da crise social e econômica era fruto de políticas públicas baseadas no racionalismo estatal, na burocracia orçamentária e na centralização do poder. (COHN, 1998, p. 152-153; COSTA, 2002) Permitir que a população participasse do processo de elaboração das políticas públicas, além de ser um importante instrumento de adequação dessas políticas à realidade local, pela riqueza dos debates e das ideias, representava uma maneira de educar informalmente o indivíduo para a vida, pelo estímulo à cidadania. (FERREIRA, 2006, p. 98; MORIN, 2004, p. 65; GRAMSCI, 1977, apud SCHLESENER, 2007, p. 179-180)

Neste contexto de democratização política, a educação também teria o seu momento. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, era preciso fazer cumprir o que ela determinava (art. 206, VI), a gestão democrática como princípio da educação pública (CURY, 2006, p. 55), propondo um verdadeiro resgate da palavra democracia em sua essência. Esta tentativa de mudança partia do princípio de que a educação, apesar de ser dever do Estado, não implicava, necessariamente, no imobilismo da população. A educação era, também, dever dos pais, alunos e da própria comunidade. (GADOTTI, 2006, p. 33)

Entretanto, um grande perigo passa a existir quando da existência de práticas de gestão pública participativa pela qual a sociedade é convidada, apenas, a envolver-se numa participação elementar e formal de verbalização e discussão superficial sobre questões já definidas anteriormente, e que passam a ser legitimadas por essa discussão. (LUCK, 2006, p. 24) É preciso fazer com que a participação seja, realmente, “participativa” e que as necessidades da população, discutidas coletivamente, sejam dirimidas através de soluções concretas implementadas pelo poder público. Somente assim, como discorre Soares e Gondim (1998, p. 82-83), a população tenderá a considerar válido qualquer processo participativo. A partir do momento em que a coletividade assiste à fiel execução daquilo que discutiu e decidiu, crescerá a confiança na efetividade do processo participativo. (COSTA, 2002)

A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

O processo de democratização da educação no Brasil é um problema antigo e por muito tempo esteve distante das preocupações populares,

vindo somente a fazer parte do cenário político-social brasileiro muito recentemente. (GHANEM, 2004, p. 15; MENDONÇA, 2000, p. 77) Trazida pelos jesuítas, desde 1549, a educação aqui implantada experimentou, por mais de 200 anos, uma enorme influência da Igreja Católica e era dirigida especificamente aos indígenas e aos filhos dos colonos portugueses. Com a expulsão dos padres da Companhia de Jesus, em 1759, iniciava-se, a partir dali, uma reforma do processo educacional brasileiro pela inversão das relações entre a Igreja Católica e o Estado, antes com a supremacia daquela e, agora, a deste. O Estado assumiria, então, e pela primeira vez, os encargos da educação da colônia. (ROMANELLI, 1982 apud MENDONÇA, 2000, p. 78)

A noção de Estado como um ente provedor da educação para todos somente chegaria ao Brasil com um atraso de mais de um século, através do movimento renovador da educação que teve no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, na década de 30, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por outros 26 educadores, entre eles Anísio Teixeira, sua principal referência e cuja motivação se fundamentava na luta pela laicidade do ensino, pela institucionalização e expansão da escola pública, pela igualdade dos sexos no direito à escolarização e pela obrigatoriedade do Estado em assumir a sua oferta universal e gratuita. Esta nova fase da educação pública brasileira seria caracterizada pela expansão e garantias estatais de oferecimento do ensino público à sociedade. (MENDONÇA, 2000, p. 79-80)

Diante desse novo cenário, surgiria um sério complicador para a política educacional brasileira: a da expansão desqualificada do ensino fundamental público. Essa nova realidade levaria parte da sociedade organizada em torno da educação à mobilização pela oferta de um ensino de qualidade, pois não bastava apenas expandir o ensino público à população, mas era necessário, também, aplicar recursos públicos em prol da manutenção da rede física já existente e seu desenvolvimento, assim como na formação, capacitação e remuneração condigna dos docentes. O insucesso da escola pública brasileira na tarefa de ofertar ensino de qualidade passou, desta forma, a compor a agenda das lutas pela democratização da educação, mas isso passava, essencialmente, pela necessidade de alteração da estrutura do poder, não apenas no interior das escolas, mas, sobretudo, nos sistemas de ensino no âmbito governamental. (MENDONÇA, 2000, p. 81-82)

A década de 80, que se caracterizaria por diversas mobilizações populares contra o regime autoritário e repressivo do militarismo, fora do contexto tradicional e institucional de representação (partidos políticos e

sindicatos), também seria marcada pela presença de movimentos reivindicatórios de serviços públicos básicos, especialmente os de educação, provocando o surgimento de novos personagens políticos no seio da sociedade brasileira (ROMÃO, 1992, p. 83), que incentivariam uma tendência descentralizadora da educação em bases democráticas e, principalmente, participativas (MENDONÇA, 2000, p. 83), transformando o campo educacional em uma verdadeira arena de lutas em que seus atores começariam a tratar de impor suas opções políticas e suas legítimas categorias de percepção e apreciação da realidade educacional. (BOURDIEU, 1984 apud SANDER, 2007, p. 61) Esta nova tendência teria como objetivo básico transferir parcela real e efetiva de poder e controle democrático para o nível local, instância concreta onde deveria ser exercida a cidadania e a maioridade plena dos cidadãos brasileiros, em oposição ao gigantismo do Estado centralizador e concentrador de poderes. (SANTOS, 1992 apud MENDONÇA, 2000, p. 84) Instalava-se, desta forma, no país, a premissa de que "[...] era preciso levar a sociedade a ter voz ativa na formulação das políticas públicas". (GADOTTI, 2006, p. 74)

Todavia, o tema da democratização da gestão educacional somente ganharia maior debate e força política em função da promulgação da Constituição Federal de 1988, que consagraria o princípio da "gestão democrática do ensino público," ao estabelecer que a educação, além de ser um direito de todos e dever do Estado e da família, deveria ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. (MENDONÇA, 2000, p. 134) Com as eleições para prefeito e vereador naquele ano, possibilitando aos partidos populares a chegada ao poder municipal, vários projetos de gestão democrática puderam ser experimentados, como a realização de eleições para diretor de escola, implantação de conselhos de escola e administração colegiada. (GADOTTI, 2006, p. 30) Entretanto, um outro fator contribuiria ainda mais com o pensamento democrático da educação.

Diante da crise no pagamento da dívida externa brasileira junto a organismos internacionais de crédito, como o Banco Mundial, principalmente, e o Fundo Monetário Internacional (FMI), estes organismos, na tentativa de salvaguardar os interesses dos grandes credores internacionais, começaram a impor programas de estabilização e ajustes na economia, intervindo de forma direta na formulação da política econômica interna e na própria legislação brasileira (SOARES M., 2003, p. 17), o que repercutiu na mudança de perfil de grande parte das políticas públicas internas, principalmente, no âmbito do governo federal e, especialmente, naquelas que diziam respeito à educação. (DOURADO, 2001, p. 51) O

interesse pela educação se justificaria pela grande influência que ela exerce na sociedade como um vetor de crescimento e desenvolvimento econômico e redução da pobreza. (FONSECA, 1997, p. 48-55; DE TOMMASI, 2003, p. 195)

Neste contexto de orientações internacionais é que irão se inscrever no Brasil algumas reformas educativas, de modo a produzir um ordenamento no campo educacional necessário a adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas do chamado Estado do Bem-estar Social, estabelecendo prioridades, cortando custos, racionalizando o sistema, enfim, embebendo o campo educativo da lógica do campo econômico, subjugando os estudos, diagnósticos e projetos educacionais a esta mesma lógica. (DE TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2003, p. 11) Tais processos vão sendo universalizados, com receituário único, independentes da história e da cultura do país. Tudo em nome do equilíbrio fiscal e financeiro e da necessidade de tornar o país atrativo ao capital externo. As políticas sociais vão perdendo o seu caráter universalizante e passam a ser formuladas de forma particularista, visando clientelas específicas. (GOHN, 2005, p. 11-12)

A educação, desta maneira, passaria a ser vista como um serviço e não mais como um direito (GADOTTI, 2006, p. 105), e nesse embate ficariam de fora professores, funcionários, pais e alunos, ou seja, o cidadão comum, que não poderia opinar sobre aspectos referentes à educação que tem e que gostaria de ter, e apenas o poder público passaria a definir os rumos da educação, seguindo a ótica do capital estrangeiro, de interesses político-partidários e tecnocratas. (GARCIA, 2006, p. 113) Por considerar a crise que o país vivia naquela época no campo econômico e social como uma questão de natureza administrativa, o Estado iria atribuir relativa centralidade à gestão da escola na formulação de políticas públicas. A lógica assumida pelas reformas estruturais que a educação pública passaria a viver em todos os âmbitos (administrativo, financeiro e pedagógico) e níveis (básica e superior) teria um mesmo vetor, onde os conceitos de produtividade, competitividade, economia de recursos, eficácia, eficiência e descentralização seriam importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas, numa rapidez surpreendente. (OLIVEIRA, 2006, p. 95-100; 1997, p. 87-88)

A reivindicação por parte da sociedade, especialmente dos educadores, de políticas públicas educacionais que pudessem incentivar e viabilizar a participação popular começaria, então, a ganhar força sob as insígnias da "escola cidadã", da "autonomia educacional" e da "ges-

tão democrática da educação". (GADOTTI, 2006) Era preciso resgatar a palavra democracia em sua essência, qual seja a de ser o governo do povo e para o povo, fazendo da gestão democrática e participativa um dos principais instrumentos da educação pública brasileira. (CURY, 2006, p. 55)

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/96), mais uma vez o esforço pela democratização da educação seria legalizado. Apesar da superficialidade com que a mesma tratou a gestão educacional (DEMO, 1999, p. 22), ao determinar os princípios que devem reger o ensino público no país, a LDB indicou a gestão democrática como um deles (art.3º, III). Definiu que os sistemas de ensino deveriam estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica, e que essas normas deveriam estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema, garantindo a "[...] participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola", além da "participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes". (BORDIGNON; GRACINDO, 2006, p. 148)

ALCANCES DO ORÇAMENTO PARTICIPATIVO NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

Concebido no seio da esquerda brasileira num contexto de euforia democrática com a queda do regime militar, o Orçamento Participativo assumiu um importante destaque entre as diversas políticas públicas implantadas no país em função do seu inovador modelo de gestão, que priorizava a criação de políticas públicas partindo das reivindicações apresentadas pela população, o que repercutiu no aumento do interesse no processo de elaboração das leis orçamentárias por diversos setores organizados da sociedade, visto ser o orçamento público o principal instrumento de planejamento e efetivação de políticas públicas. Através de uma metodologia própria baseada na realização de reuniões, plenárias e congressos, a população teria a responsabilidade de apresentar, discutir e votar, por intermédio de delegados eleitos por ela, o que fazer com os recursos destinados para a realização dos investimentos públicos.

Idealizado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), apesar da existência de propostas de participação popular anteriores defendidas por outros

grupos políticos e agremiações partidárias, a exemplo do antigo Movimento Democrático Brasileiro (MDB) em meados das décadas de 70 e 80 (PIRES, 2001, p. 41-43), o Orçamento Participativo ganhou projeção nacional durante o governo de Olívio Dutra (1989-1992), em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. (AVRITZER, 2005, p. 197) De lá para cá, muitas outras prefeituras espalhadas pelo Brasil tentaram implantar a sua metodologia. (ANANIAS, 2005, p. 34; BOSHI, 2005, p. 180) Se por um ideal autenticamente participativo, como propõe os seus defensores, ou se por uma jogada de marketing político para atrair a confiança do povo objetivando a promoção de uma ideologia, como discorrem seus opositores, o fato é que o Orçamento Participativo, hoje, é uma realidade, além de uma autêntica política pública brasileira.

Como exemplo de um importante município brasileiro a adotar o Orçamento Participativo, destaca-se **o município de Vitória da Conquista, no sudoeste baiano**, a partir de 1997, na gestão do então prefeito Guilherme Menezes (PT). Com uma população de 308 204 habitantes, distribuída pelas zonas urbana e rural, e ocupando uma extensa área territorial de 3 204 km² (IBGE, 2007), o município foi dividido em 22 regiões (9 regiões urbanas e 13 rurais), onde acontecem durante o primeiro semestre de cada ano uma infinidade de reuniões (plenárias) com a população para que ela apresente e aprove as suas principais reivindicações (demandas). A cada plenária compete aprovar duas prioridades para a sua respectiva localidade dentro de um grupo de oito prioridades (eixos), a saber, infraestrutura urbana (I), infraestrutura rural (II), educação e cultura (III), saúde (IV), desenvolvimento econômico e sustentável (V), desenvolvimento social e habitação (VI), esporte e lazer (VII) e institucionalização e políticas públicas (VIII).

Uma vez aprovadas e registradas em ata as demandas apresentadas no âmbito de cada plenária, competirá a cada uma delas eleger os seus respectivos delegados (um para cada dez participantes presentes). Eleitos os delegados, caberá a cada um a defesa das demandas aprovadas no âmbito de suas plenárias por ocasião do Congresso do Orçamento Participativo, que acontece sempre até 30 dias antes do prazo final para envio da proposta orçamentária à Câmara Municipal (30 de setembro de cada ano). De posse da proposta orçamentária, competirá aos vereadores a aprovação ou não das demandas do Orçamento Participativo e sua respectiva inclusão na Lei Orçamentária do Município.

ALCANCES DO ORÇAMENTO PARTICIPATIVO QUANTO À EFICÁCIA: REALIZAÇÃO DAS DEMANDAS

A eficácia (do latim *efficax*, que tem o poder de produzir o efeito desejado) corresponde a um critério de avaliação de políticas públicas que revela a capacidade administrativa para alcançar metas estabelecidas ou resultados propostos. (SANDER, 2007, p. 78) Corresponde ao resultando alcançado, a orientação metodológica adotada e a atuação estabelecida na consecução de objetivos e metas, em um tempo determinado, tendo em vista o plano ou projeto originalmente proposto. (BELLONI; MAGALHÃES, 2007, p. 65)

Com um orçamento médio (2003 a 2007) de R$ 183.307.844,78, entre recursos próprios de impostos e taxas, e receitas oriundas de transferências correntes e de capital do governo federal e estadual, o município de Vitória da Conquista é detentor de um dos maiores orçamentos do interior do Estado da Bahia. A Secretaria Municipal de Educação, seguindo o mesmo caminho, apresenta, no mesmo período, um orçamento médio de R$ 34.647.558,08, tudo isso destinado a atender as demandas relativas à educação com despesas correntes e de capital, nesta última incluídos os investimentos educacionais. Do ponto de vista do gasto realizado (executado), essa média se eleva para R$ 38.900.236,40, o equivalente a 12,27% maior que a média prevista em termos percentuais.

Através da verificação realizada sobre relatórios e demonstrativos contábeis fornecidos pela Contadoria do município, percebeu-se que apenas R$ 339.381,66, em média, foram efetivamente gastos pela gestão municipal em investimentos públicos educacionais (construção, reforma e ampliação de unidades escolares), durante os anos em que a pesquisa foi realizada, o que representou pouco mais de 0,18% de todo o orçamento médio do município; de 0,98% se comparado com o orçamento médio da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e de 0,87% se feita a comparação com os gastos efetivamente realizados pela referida secretaria no mesmo período.

Contando com 37 204 alunos, devidamente matriculados em sua rede de ensino (Censo Escolar 2008/SMED), a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, através da Secretaria Municipal de Educação, administra um total de 189 unidades escolares, distribuídas pelas zonas urbana (36) e rural (153), segundo dados coletados do Núcleo de Legalização Escolar e Estatística da Secretaria Municipal de Educação (2008). Entre os anos de 2003 a 2007, diversos investimentos em construção, reforma e

ampliação de unidades escolares foram realizados pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. O montante desses investimentos, considerando todo o período, chegou a exatos R$ 1.696.908,28.

Tabela 1 – Valor dos investimentos educacionais realizados

Ano de realização	Valor do investimento
2003	R$ 687.053,06
2004	R$ 177.253,23
2005	R$ 45.851,94
2006	R$ 220.796,65
2007	R$ 565.953,40
Total	**R$ 1.696.908,28**

Fonte: PMVC/Contadoria

Tomando-se por base o volume total de recursos gastos em cada ano, nota-se que 2003 se destaca no conjunto com 41% de todos os recursos empregados no período, seguido pelo ano 2007, com 33%. Todavia, o ano de 2005 se destaca como o menos representativo, apresentando apenas 3% em relação ao total de investimentos realizados, que não difere bastante dos anos de 2004 e 2006 que apresentaram 10% e 13%, respectivamente. Segundo informações constantes dos relatórios contábeis analisados, a grande motivação para o destaque dos anos de 2003 e 2007 em relação aos demais se deu pela construção e reforma de algumas unidades escolares em determinados bairros da cidade.

Levando-se em consideração as regiões do Orçamento Participativo no ano de 2003, as regiões do Alto Maron, Zabelê, Guarani, Capinal e José Gonçalves contribuiram para o destaque apresentado. Na região do Alto Maron foram feitos diversos reparos e reformas nas escolas Antônia Cavalcante (R$ 36.903,78), Cláudio Manoel da Costa (R$ 10.591,22), Lycia Pedral (R$ 15.869,36) e Mãe Vitória de Petu (R$ 23.147,17), totalizando R$ 86.511,53. Na região do Zabelê, que absorveu R$ 139.810,46, ganha destaque a ampliação da Escola Lizete Pimentel Mármore, que gastou o equivalente a R$ 106.035,90, sendo os demais valo-

res distribuidos por outras escolas da região (pequenos reparos). Quanto à região do Guarani, merece destaque a ampliação da escola Guimarães Passos com um gasto de R$ 67.188,32 dos R$ 70.795,09 investidos na região. Por fim, vale destacar a região do Capinal que na reforma da Escola Maria Leal, absorveu o equivalente a R$ 91.325,74 e na região de José Gonçalves com R$ 70.632, 43, dos quais R$ 40.689,83 destinou à reforma da Escola Moisés Meira.

O ano de 2007 apresenta expressiva representatividade no montante de todos os recursos investidos pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista em função de um único investimento realizado na região da Patagônia, que foi a construção da Escola Milton Almeida Santos, onde foram empregados o equivalente a R$ 487.017,35, representando mais de 86% de todos os investimentos realizados pela prefeitura naquele ano em todo o município.

Apesar dos anos de 2004 e 2006 não terem apresentado expressiva representação em relação aos dois anos citados acima, merece apontamento a realização de algumas obras. O ano de 2004, por exemplo, destaca-se os investimentos feitos na região do Zabelê, que perfizeram um total de R$ 99.798,12 com a reforma e pintura da Escola Paulo Freire (R$ 85.066,01) e reparos na estrutura da Escola Lizete Pimentel Mármore (R$ 14.732,11). O ano de 2006 é influenciado pela construção da Escola José Mozart Tanajura, único investimento expressivo do ano com R$ 197.606,69 de recursos empregados.

Considerando, agora, o ano de 2005, o que mais chama a atenção para este ano, além da pequena quantidade de investimentos realizados (3%), é que, excetuando-se os R$ 11.331,00 investidos na região de José Gonçalves, distribuídos por escolas como Raul Pompéia, Artur Saldanha, Isaías Alves e Laudinor Brasil, nenhuma outra região do município conseguiu superar o valor de R$ 10.000,00. A tabela, a seguir, demonstra, resumidamente, a distribuição dos investimentos realizados pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista em cada uma das regiões do Orçamento Participativo.

Tabela 2 – Distribuição dos investimentos educacionais por regiões do OP

Plenária	2003	2004	2005	2006	2007	Total
Alto Maron	86.511,53	28.465,47	-	-	600,00	115.577,00
Candeias	-	-	-	-	-	-
Jatobá	20.006,02	1.500,00	3.200,00	4.920,00	3.186,00	32.812,02
Patagônia	15.794,76	-	850,00	1.000,00	487.017,35	504.662,11
Bairro Brasil	40.689,69	6.118,71	2.150,00	5.759,00	2.788,00	57.505,40
Zabelê	139.810,46	99.798,12	-	860,00	16.850,00	260.518,58
Ibirapuera	-	263,50	-	1.000,00	-	1.263,50
Guarani	70.795,09	9.893,25	876,25	700,00	1.400,00	83.664,59
Urbis VI	24.607,38	6.416,16	822,00	197.606,69	20.623,00	250.075,23
Veredinha	8.476,80	2.180,00	2.500,00	4.330,00	17.486,80	-
Inhobim	14.735,59	2.500,00	-	634,93	18.570,52	700,00
José Gonçalves	70.632,42	-	11.331,00	3.125,05	85.088,47	-
Iguá	3.041,70	496,20	-	140,00	13.438,77	9.760,87
Cercadinho	9.257,60	1.311,74	-	1.440,00	12.009,34	-
Limeira	17.692,65	150,00	2.000,00	5.350,00	25.192,65	-
Pradoso	14.243,43	650,00	-	4.550,00	23.268,43	3.825,00
Capinal	91.325,74	-	-	5.400,00	96.725,74	-
São João da Vitória	24.884,38	7.105,48	250,00	3.500,00	35.739,86	-
Bate-pé	18.993,79	5.330,00	2.611,82	-	28.972,07	2.036,46
Lagoa das Flores	9.574,03	3.520,60	2.300,00	2.114,00	19.523,20	2.014,57
Dantilândia	160,00	-	-	-	160,00	-
São Sebastião	5.820,00	1.554,00	3.300,00	3.680,00	14.654,00	300,00
TOTAL	687.053,06	177.253,23	45.851,94	565.953,40	1.696.908,28	220.796,65

Fonte: PMVC/Contadoria

Da análise de todas as demandas educacionais reivindicadas pela população entre os anos de 2002 e 2006 e de todos os investimentos realizados pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista no período entre 2003 e 2007, coletados das atas das plenárias do Orçamento Participativo e de documentos e relatórios contábeis emitidos pela Contadoria Municipal e pela Secretaria de Educação, respectivamente, nota-se que a grande maioria das demandas educacionais encaminhadas pela população conquistense, através do Orçamento Participativo, não foram atendidas pela administração do município.

Atribuindo-se um ponto a cada reivindicação feita (desde que validada para esta pesquisa, ou seja, se referir à construção, reforma ou ampliação de unidades escolares), percebe-se que, em termos percentuais, aproximadamente 84% das demandas educacionais não foram atendidas. De-

terminadas regiões como Candeias, Jatobá, Ibirapuera, Guarani, Veredinha, Inhobim, José Gonçalves, Iguá, Cercadinho, Capinal, Lagoa das Flores, Dantilândia e São Sebastião (que representam juntas 60% das regiões do Orçamento Participativo) não tiveram nenhuma de suas demandas atendidas em todo o período da pesquisa, muitas delas, inclusive, reivindicando ações de pequeno porte, como a construção de muro, ampliação da rede elétrica ou a construção e implantação de bibliotecas.

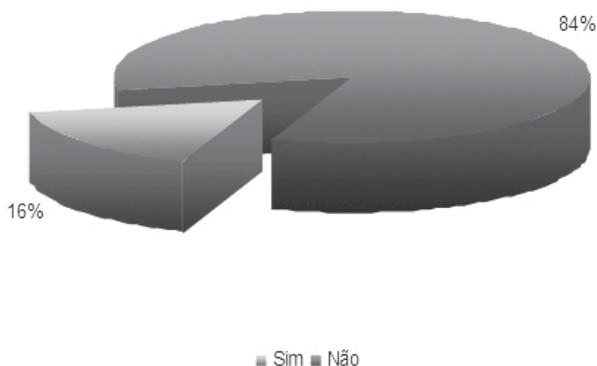



Gráfico 1 – Demandas educacionais atendidas pela prefeitura.

Fonte: Pesquisa de campo.

Ao se avaliar mais detidamente as demandas educacionais constantes das atas do Orçamento Participativo, percebeu-se que a natureza de cada uma das demandas se limitou a dez ações principais, a saber: construção de escolas (com 23,5% das demandas), construção de biblioteca (com 10,2%), construção de muro de escola (com 7,15%), construção de sala de leitura (com 1%), reforma de escolas (com 23,5%), ampliação de unidades escolares (com 17,4%), construção de ginásio para educação física (com 7,15%), ampliação de ginásio (com 2%), construção de auditório nas escolas (com 2%), construção de cobertura de pátio para atividades recreativas (com 5,1%) e construção de banheiro ou sanitário (com 1%).

Ao comparar cada uma dessas demandas com as ações realizadas pela prefeitura com vistas ao seu atendimento, percebeu-se que apenas cinco tipos de demandas foram atendidas (total ou parcialmente), levando-se em consideração as seguintes proporcionalidades: construção de escolas (foram atendidas apenas 4,3% das reivindicações); construção de muro (28,6%); construção de salas de leitura (100%); reforma de escolas (39,1%)

e ampliação de unidades escolares (17,6%). O gráfico seguinte demonstra esta relação. A cor vermelha indica as demandas apresentadas pela população, enquanto que a cor verde, os investimentos realizados pela prefeitura com vistas ao atendimento das demandas.

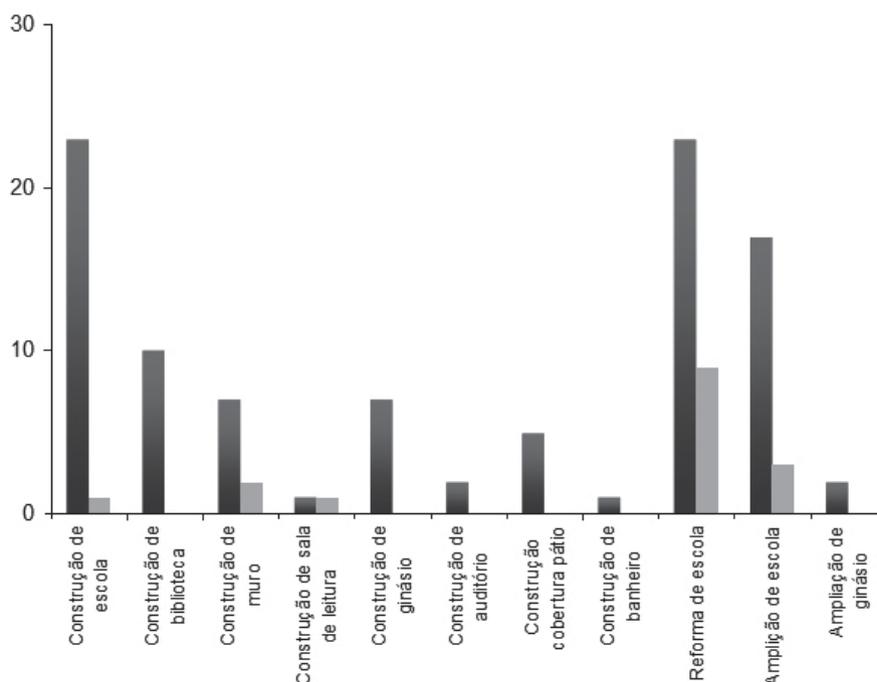



Gráfico 2 – Relação entre demanda solicitada e demanda atendida.
Fonte: Pesquisa de campo.

Da análise do gráfico acima, percebe-se que determinadas demandas como a construção de bibliotecas, a construção de ginásios para a prática de educação física, a construção de cobertura de pátio para atividades recreativas, a construção de banheiro e sanitários (vale considerar que as reformas em banheiros e sanitários foram incluídas no item reforma de escolas) e ampliação de ginásio não receberam, durante todo o período entre 2003 e 2007, nenhuma ação por parte da prefeitura.

Outro dado, que pode ser observado através do mesmo gráfico, revela algo bastante importante e que diz respeito às diferenças no perfil com que população e gestão municipal têm encarado os investimentos

educacionais. Enquanto a população se mostrou mais interessada na ampliação e conservação da estrutura física escolar da rede pública municipal de ensino, a prefeitura tem demonstrado um interesse maior na conservação e manutenção das unidades escolares já existentes.

Entretanto, é importante ressaltar que coube à Prefeitura Municipal, através de sua Secretaria de Educação, no período entre 2003 e 2007, a realização de um número bastante expressivo de outros investimentos educacionais, que não resultaram, necessariamente, das reivindicações feitas através do Orçamento Participativo. Entre os investimentos realizados, destacam-se: a reforma e ampliação da Escola Antônia Cavalcante (2003 e 2004), no Alto Maron (onde foram investidos R$ 46.050,48); construção da Escola Milton Almeida Santos (2007), na Patagônia (R$ 487.017,35); reforma e ampliação das escolas Lizete Pimentel Mármore (2003, 2004 e 2007) e Paulo Freire (2003 e 2004), na região do Zabelê (R$ 135.618,01 e R$ 94.380,71, respectivamente); reforma e ampliação da Escola Guimarães Passos (2003, 2004 e 2007), no Guarani (R$ 78.481,57); reforma da Escola Paulo Setúbal (2003 e 2004), na região de Inhobim (R$ 15.860,59); reforma da Escola Maria Leal (2003 e 2006), no Capinal (R$ 96.759,52) e reforma e ampliação da Escola Antônio Machado (2003, 2004 e 2007), na região de São João da Vitória (R$ 33.587,86).

ALCANCES DO ORÇAMENTO PARTICIPATIVO QUANTO À EFETIVIDADE: SATISFAÇÃO DA POPULAÇÃO

A efetividade (do latim, *efficere*, realizar, cumprir e concretizar) deve ser compreendida como aquele critério de avaliação que reflete a capacidade administrativa de uma determinada gestão para satisfazer as demandas reivindicadas por uma comunidade. Significa aquele compromisso real com o atendimento das solicitações feitas (satisfação), talvez melhor associado ao termo inglês *responsiveness* (do latim *respondere,* responder, corresponder), exigindo do poder público um envolvimento concreto na vida da comunidade através de uma filosofia solidária e de uma metodologia participativa. (SANDER, 2007, p. 80-81)

A pesquisa realizada constatou que o histórico de participação da comunidade conquistense nas plenárias e reuniões promovidas pelo Orçamento Participativo tem apresentado números bastante expressivos, apesar de algumas oscilações (quedas) detectadas no período analisado. Com um público médio de 3 241 pessoas, entre os anos de 2002

e 2006[1], ganham destaque os anos de 2002 e 2004, quando se fizeram presentes 4 721 e 4 010 pessoas, respectivamente, no somatório geral de todas as plenárias e temáticas realizadas.

De uma análise feita em todas as listas de presença arquivadas e disponibilizadas pela Coordenação do Orçamento Participativo relativas às plenárias realizadas entre 2002 e 2006, foi possível construir uma relação de 165 delegados que ficaram com a incumbência de defender, por ocasião dos respectivos congressos, regiões do Orçamento Participativo, que apresentaram demandas educacionais. Desse total, considerando o critério de participação mínima para a amostragem (delegados que participaram de pelo menos duas plenárias, no período entre 2002 e 2006), foram selecionadas 30 pessoas para serem entrevistadas. Coincidentemente, todas elas com mais de três anos de experiência com o OP, sendo que mais da metade (55%) já participava desde a sua implantação em 1997.

Vale ressaltar, entretanto, que das 30 pessoas que integraram a amostra, apenas 22 participaram da pesquisa (12 homens e 10 mulheres), com idades entre 18 e 30 anos (14%), 31 e 50 anos (54%), 51 e 65 anos (23%) e, acima de 65 anos, 9%. Do total de entrevistados, 41% eram de cor parda, 32% de cor negra e 23%, branca. No quesito crença religiosa, 59% afirmaram ser católicas, 27% não possuírem religião, 9% disseram ser protestantes e, apenas 5%, espíritas. Nenhum dos entrevistados respondeu possuir qualquer tipo de vínculo religioso com religiões afrodescendentes ou outras quaisquer.

No quesito escolaridade, pode-se constatar que a metade do grupo (50%) possuía ensino médio completo, 18% ensino superior, outros 18% ensino fundamental e apenas 9% ensino primário. Nível superior com pós-graduação (especialização), apenas 5%. No que diz respeito à atividade ocupacional, boa parte do grupo (45%) disse ser funcionário público, 18% professor (rede pública e privada), 14% empregado no comércio e 19% exercendo atividade econômica por conta própria (autônomo ou dono de empresa). Apenas 5% do grupo declarou estar desempregado. Tal configuração, quanto à atividade ocupacional, repercutiu no perfil da renda

[1] Nos anos de 2005 e 2007, conforme informações repassadas pela Coordenação do Orçamento Participativo, não houve a realização das plenárias nos bairros e regiões em que o município está dividido. Foram promovidas apenas reuniões com os delegados eleitos nos respectivos anos anteriores (2004 e 2006), para apreciação da proposta de Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e da Lei Orçamentária Anual (LOA) que seria enviada pela administração municipal ao poder legislativo para os anos seguintes (2006 e 2008).

familiar. De acordo com a pesquisa, 23% dos entrevistados recebem até um salário mínimo e 68% até cinco salários. Vale informar que um grupo de 10% afirmou ter renda familiar superior a cinco salários, alguns ultrapassando, inclusive, sete salários mínimos.

Quando perguntados quanto ao fato de manterem algum tipo de filiação partidária, percebeu-se que a grande maioria (71%) possuía vínculo político-partidário, sendo todos estes filiados a partidos de esquerda, como PT (87%), PC do B (6,5%) e PSB (6,5%). Ao serem questionados quanto à participação em associações de bairro ou entidades sem finalidade lucrativa (de cunho meramente social ou assistencial), esta proporção aumentou para 86%.

Posteriormente, objetivando identificar as razões que motivaram cada um dos delegados entrevistados a ter participado das plenárias e congressos promovidos pelo Orçamento Participativo, 68% deles responderam que o desejo de pedir ou reivindicar melhorias para o seu bairro foi o principal motivo de sua entrada no Orçamento Participativo. Apenas 9% deles responderam que a sua entrada no OP e consequente participação deveu-se ao seu envolvimento político com os partidos ligados que apoiam a administração municipal. Outros 5% apontaram como principal motivação o desejo de conhecer (curiosidade) a sistemática de funcionamento do Orçamento Participativo. Entretanto, seja através do envolvimento político-partidário ou não, todos os entrevistados foram unânimes em considerar os encontros promovidos pelo OP como um importante momento para discutir os problemas da cidade.

Depoimento de Dona Sandra (2008), representante da região do Jatobá:

> Depois do Orçamento Participativo, eu vi que a cidade foi mais ouvida pelo prefeito e pelo poder público, porque pelo menos o Simão era um lugar jogado, que ninguém conhecia e nem sabia o que era. As pessoas conheciam Campinhos, mas o Simão ninguém conhecia, e depois disso fizeram ginásio, levaram até uma creche, mas faltou crianças, talvez porque as mães não foram bem avisadas. Agora já tem um posto de saúde, um pouco de asfalto, e tá precisando de mais, mas o bairro foi bem lembrado. Então eu acho que o Orçamento Participativo foi muito bom, principalmente para nossa comunidade, que era esquecida. (informação verbal)

Depoimento de Dona Rose (2008), representante da região do Ibirapuera:

> De uns anos pra cá, a gente começou a participar e convidar a comunidade a participar para falar sobre o orçamento do município, o que vai ser gasto ou o que gastou. Eu achei muito interessante. Por que? Porque a comunidade tem vez e voz, e de uns anos pra cá, a comunidade que era uma comunidade apagada, que não cobrava, passou a cobrar. Quando a comunidade passa a cobrar as coisas melhoram. Por exemplo, nosso bairro mesmo era um bairro esquecido, lá não existia nada. Então quando começou convidar a comunidade a participar [...], conseguiu uma escola com o Orçamento Participativo, depois um centro comunitário. O corredor de ônibus, hoje, está pavimentado [...]. Orçamento Participativo! Eu mesma não acreditava. Eu não acreditava nessas coisas. Quando eu vi que a participação popular era importante, e que nós 'tinha' vez e voz e direito de cobrar dos órgãos públicos, eu falei assim: Eu vou participar! E quando eu participei pela primeira vez, e eu participei de várias conferências e achei interessante [...], que hoje a gente vê o benefício lá. Então vale a pena você participar e dizer para o povo [...]. Eu mesmo digo para as pessoas: Gente, participa! Cobra! Porque ele só ouve a gente quando a gente fala. É a mesma coisa quando a gente está doente e que vai no médico [...]. Assim é a mesma coisa com o gestor [...]. (informação verbal)

Questionados quanto à qualidade da educação oferecida pela rede municipal de ensino, 86% dos entrevistados declararam considerá-la boa (45%) e regular (41%). Poucas foram as pessoas que se manifestaram estar descontentes com o atual nível de qualidade do ensino municipal, que pode ser revelado no percentual dos que responderam que a educação do município estava ruim (14%). Entretanto, uma das principais queixas apontadas pelo grupo como a grande responsável pelos problemas existentes na educação, inclusive por parte daqueles que a classificaram como boa ou regular, diz respeito à implantação do Ciclo de Formação Humana. Diversas críticas foram feitas ao modelo de gestão da educação implantado pela Secretaria de Educação, principalmente por não ouvir as reivindicações dos professores e da comunidade para mudança imediata da atual política de ciclos.

Depoimento de Dona Olga (2008), representante da região do Jatobá:

> Sobre a educação em Conquista [...], está sendo construido vários prédios, professores estão se qualificando, tudo bem. Agora está acontecendo um problema seríssimo. Eu digo que foi uma bomba que estourou [...]. Uma tal de formação humana. Porque no meu tempo, no seu tempo, no nosso tempo aqui, o aluno estudava [...], mas se eu não conseguia aprender a lição eu ficava em reforço, e se o reforço não resolvesse, eu repetia o ano. Hoje não pode mais o aluno repetir o ano. Matrícula por idade [...]. Já pensou um aluno ir para a 4ª série sem saber o 'a, e, i, o, u'? Lá na escola temos. E não pode voltar o aluno [...]. Quem quiser visite as escolas, porque têm. Têm escolas aí que está tendo esse problema [...]. Eu trabalho ali no colégio do Edvanda. Eu saí da sala de aula e fiquei em sala de leitura. Eu entrei numa sala justamente pra ver uma coisa nos livros, a professora de uma sala de 4ª série pegou umas três ou quatro meninas [...] e colocando letras pra a menina ver se lia [...], ela ficou satisfeita porque a menina estava juntando letras [...], numa sala de 4ª série. Então, hoje está tendo este problema [...]. Tem uma cartilha [...] que chegou lá na escola, uma chamada cartilha 'tira-dúvida'. E na cartilha estava lá assim dizendo: se um aluno com dez anos terminou a 4ª série, abandona a escola por quatro anos [...], depois que volta para a escola, qual será o procedimento pra esse menino? Ir para o final do terceiro ciclo, porque é a 8ª série [...]. Inclusive, quando chegou lá na nossa escola, as famílias se revoltaram, depois calaram e deixaram pra lá [...]. Olha! A educação não está bem, não [...]. Essa formação humana, esse ciclo que está acontecendo em Conquista, talvez, se pegasse os professores e desse um curso, desse uma formação, preparasse [...]. Porque, gente [...], quando eu aprendi na Escola Normal meus professores [...] diziam o seguinte: o aluno que não tiver condição de ir pra frente, segura! Não deixa! Porque o aluno se perde [...]. E lá na minha escola, eu já vi aluno 'chegar' pra direção, chorando, e dizer: 'Diretora, não me manda pro segundo grau não, me deixa no ginásio'. E a diretora dizer: 'Mas a ordem veio da Secretaria de Educação, eu não posso fazer nada'. [...] Infelizmente, nós estamos vivendo em clima de crise [...]. Pra mim não está precisando melhorar [...]. Está precisando é de uma reforma e de uma mudança. (informação verbal)

Depoimento de Seo José (2008), representante de Lagoa das Flores:

> Tudo quanto foi falado aqui sobre a educação é importante. Por que importante? Porque todo mundo passa a saber o que tá ocorrendo dentro da educação [...]. Às vezes em algumas escolas tem um aluno com uma dificuldade de aprendizagem [...]. Como eu tenho um menino [...], que atropela em algumas coisas. Por quê? Porque quando ele tinha seis anos, o colégio não pegava o aluno com seis anos. Quando ele completou sete anos, entrou essa lei, que o aluno com sete anos tinha de estar na primeira série. Aí o quê que fizeram? Matricularam ele na primeira série sem ele ser alfabetizado [...]. Mas graças a Deus ele está melhorando. Por quê? Porque ele tem o acompanhamento meu e da mãe [...]. Quando tem algo que ele não está compreendendo, a gente vai lá e fala [...]. Então com essa ajuda nossa e do professor, ele vai chegar adiante. Ele vai passar de ano. Ele não vai atropelar nas provas que ele for fazer. Por quê? Porque ele está tendo o acompanhamento tanto do professor como também dos pais. [...] Então, eu acho que não está tão péssima a educação, não. Eu coloquei ali que tá boa. Eu não falei que está ótima. Eu falei que tá boa a educação. Entendeu?. (informação verbal).

Depoimento de Seo Ribeirinho (2008), representante de Dantilândia:

> [...] uma secretária de educação que não dá ouvidos aos professores e que não dá ouvido a alguém próximo. Eu acho que até o prefeito, pelo que eu sei e pelo que eu já ouvi [...] é contra essa proposta. Não me lembro quando [...]. Isso vai de encontro, uma posição particular [...], daquilo que se espera de uma gestão democrática, com a participação popular. E acho a grande responsável pela crise na educação 'momentânea' desta administração, é esse ciclo. Inédita na administração dessa secretária. E é uma situação crítica na educação. Professores se encontram desmotivados. Se o professor está desmotivado [...], por aí vem o despreparo [...]. Dada a não motivação todo mundo não se prepara. E aí os pais estranham [...]. E aí gera todo este quadro de violência nas escolas, de falta de educação [...]. E nestes últimos anos a educação em Conquista, pra mim, está ruim. Caindo. Quando chega a esse ponto [...]. Precisa mesmo de um levante. Pais insatisfeitos, professores insatisfeitos, consequentemente os

estudantes não rendem. Então, falta aí, justamente, a democratização nas ações, em particular dessa parte da administração. (informação verbal)

Quando questionados se alguém, dentre eles, já havia feito algum tipo de solicitação, por escrito ou pessoalmente, para algum representante da administração municipal quanto a problemas existentes nas escolas de seu bairro, percebeu-se que 56% deles já haviam feito algum tipo de solicitação. Entretanto, apenas 45% deste grupo responderam positivamente quanto ao atendimento (realização) por parte da prefeitura das solicitações e demandas encaminhadas. Ao se inverter o sentido da pergunta acima, já que boa parte dos delegados entrevistados mantinha algum vínculo funcional com a rede pública municipal de educação, para saber se eles já tinham sido convidados alguma vez a opinar sobre qualquer assunto relativo à educação no âmbito da prefeitura, ficou constatado que 64% dos delegados nunca foram convidados a opinar sobre qualquer assunto dessa natureza.

Ao serem arguidos quanto ao fato da prefeitura já ter realizado ou não, em cada bairro representado, alguma obra relacionada à educação que tivesse sido fruto dos pedidos feitos pela população nas plenárias do Orçamento Participativo, 81% dos delegados responderam que sim, que a prefeitura já havia realizado em seus bairros investimentos educacionais, frutos de reivindicações do Orçamento Participativo. Inclusive, quando questionados se a educação em seus bairros, de um modo geral, depois que o Orçamento Participativo foi implantado, havia melhorado, 86% dos delegados disseram que havia melhorado, enquanto que apenas 14% responderam não ter havido nenhuma mudança.

Estas afirmações, entretanto, parecem contradizer a resposta de uma outra pergunta feita aos delegados. Quando questionados se eles achavam que os gestores municipais (prefeito e secretários) tinham interesse de cumprir os pedidos feitos pela população através do Orçamento Participativo, 77% deles responderam que não, que os gestores públicos municipais não tinham interesse em cumprir as demandas feitas pela população. Para o grupo, de um modo geral, a Secretaria de Municipal de Educação, especialmente na pessoa da secretária, não tem dado ouvidos às reivindicações feitas pela comunidade conquistense, contrariando a proposta participativa tão divulgada pela administração municipal através do Orçamento Participativo.

Depoimento de Dona Márcia (2008), representante do Bairro Brasil:

> A secretária não ouve ninguém [...]. Lá em uma escola do meu bairro, tem uma escola Isa Medeiros. A gente estava precisando que a secretária mandasse construir um alambrado em torno da escola porque o pátio é pequeno e a escola conta com mais de 500 alunos. Eu reivindiquei à secretária num encontro que houve de delegados, ela disse que não ia colocar alambrado, que ia construir um muro. E até hoje a escola tá lá abandonada. Então, o prefeito delega autoridade à secretária para executar. Ela não dá ouvidos a ninguém. É preciso conscientizar as autoridades, principalmente a secretária de educação que ela precisa estar voltada para as reivindicações da população. (informação verbal)

Depoimento de Dona Jovita (2008), representante da região do Jatobá:

> A secretária está fechando os olhos para os problemas da comunidade. O problema dela é fechar escola e não é isso que precisa. No Simão, mesmo, fechou uma escola à noite. O povo está vindo estudar no Kadija, e muita gente está em casa sem estudar. Por causa de 'fofoquinhas', fechou o colégio à noite e largou o povo sem estudar. E isso aí é o quê? Todo mundo reivindicou a ela. O que ela fez? Ela não deu ouvidos a ninguém. (informação verbal)

Depoimento de Dona Olga (2008), representante da região do Jatobá:

> Estão tirando a autonomia do professor e da direção. Porque, às vezes, a diretora chega lá na escola e diz assim: Olha, veio uma ordem da prefeitura, da secretaria de educação, falando isso! Aí ela passa para os professores. Os professores vão embora. [...] Daqui a pouco, chega no outro dia, a diretora diz: Não é mais isso não, é assim! [...] O prefeito junto com a secretária de educação, deve sentar com os professores para elaborar projetos, e não ficar mandando pacotes lá de cima. (informação verbal)

Depoimento de Dona Carla (2008), representante da região do Pradoso:

> Acho que a mudança tem que começar pela nossa secretária [...]. Ela foi lá na nossa escola. Esteve lá participando das reuniões [...]. Mas ela é uma pessoa que sempre quando chega, ela já tem um compromisso já pra se retirar. Acho que em primeiro lugar o que tem de mudar é a nossa secretária, porque está encarregada de olhar a educação do município. O prefeito, não, ele coloca a sua equipe. (informação verbal)

De tudo o que pode ser coletado nesta parte da pesquisa, foi perceptível o fato de não haver, por parte do grupo, consideráveis reclamações ao Orçamento Participativo em sua condição de proposta política, mesmo considerando que a maioria do grupo estava envolvida politicamente com os partidos que dão sustentação ao governo (PT, PC do B e PSB). Poucos foram os casos em que um ou outro delegado se deixou influenciar por esta característica.

De qualquer maneira, para eles, os momentos de reunião e discussão promovidos pelo Orçamento Participativo e permitem ao povo o debate com a gestão municipal sobre os problemas da cidade, de cada bairro ou região. Alguns deles, inclusive, estavam conscientes de que muitas obras ou investimentos reivindicados não eram realizados pela prefeitura, não por desinteresse da administração municipal em realizá-los, mas por limitação de recursos financeiros, em face do numeroso volume de demandas apresentadas. Até mesmo em relação à política de investimentos educacionais, foi consenso do grupo que boa parte das demandas apresentadas pela população, no que diz respeito à infraestrutura (construção, reforma e ampliação de unidades escolares), foram atendidas pela gestão municipal, na medida de suas disponibilidades financeiras.

A grande insatisfação ou queixa, todavia, concentrou-se no modelo de gestão adotado pela Secretaria Municipal de Educação quanto a aspectos pedagógicos. Se a proposta de participação popular divulgada pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista baseia-se na concessão de oportunidades para que o povo sugira e opine quanto à implementação de políticas públicas locais, não se pode compreender que professores, pais, alunos e funcionários de escolas fiquem à margem do processo de elaboração de políticas educacionais. A crítica quanto à implantação e funcionamento do Ciclo de Formação Humana foi a principal reclamação,

visto ser a sua implantação mais do desejo particular de um grupo específico de dirigentes educacionais, do que necessariamente de uma vontade coletiva da população conquistense. Vale lembrar que o Ciclo de Formação Humana foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação através da Resolução nº 009 de 20 de dezembro de 2006.

Foi consenso dos delegados entrevistados que é preciso, urgentemente, fazer com que o prefeito e a secretária de Educação, juntamente com a população e professores, planejem um novo projeto educacional para o município, permitindo que a população seja ouvida. A necessidade de um maior diálogo das instâncias administrativas com a comunidade, especialmente a comunidade educacional, precisa ser urgentemente estimulado. Dentre as várias alternativas apontadas pelo grupo para a solução deste impasse, uma delas se baseou no seguinte: em vez de se discutir a temática da educação no âmbito do Orçamento Participativo, em meio a diversas outras demandas como saúde e infraestrutura, que se crie um "orçamento participativo da educação", onde todos possam ter mais tempo para apresentar e discutir os problemas da educação municipal, elaborando um projeto que se respaldasse, tanto do ponto de vista de infraestrutura quanto do pedagógico, numa proposta coletiva de educação.

DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Pelo que pode ser percebido, a pesquisa revelou que a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista não tem adotado um comportamento que demonstre interesse em cumprir as reivindicações (demandas) apresentadas pela população no âmbito do Orçamento Participativo. No período entre 2003 e 2007 (execução dos orçamentos), pelas comparações que foram possíveis se estabelecer, 84% das demandas aprovadas no Orçamento Participativo entre os anos de 2002 e 2006 (elaboração dos orçamentos) não foram realizadas pela gestão municipal, considerando neste cálculo cada demanda apresentada individualmente. Através dos relatórios contábeis investigados e da análise do comportamento dos investimentos realizados, foi possível concluir que o grande orientador do processo de elaboração e execução das políticas públicas educacionais no município não foram as demandas educacionais do Orçamento Participativo, mas, sim, a visão técnica ou mesmo particular do grupo político, que comandou a Secretaria Municipal de Educação, no período pesquisado.

Dos 16% das demandas educacionais atendidas do Orçamento Participativo, poucas foram aquelas que se realizaram como fruto de um compromisso político da gestão municipal em cumprir as reivindicações populares. O perfil de atendimento da maioria das demandas apresentadas pela população esteve mais condicionado a coincidências de investimentos realizados pela gestão municipal com as demandas reivindicadas, do que necessariamente, qualquer outra intenção.

Do total de recursos investidos na construção, reforma e ampliação de unidades escolares pela Secretaria Municipal de Educação (R$ 1.696.908,28), entre os anos de 2003 e 2007, R$ 401.371,77 foram investidos em obras reivindicadas pela população, o que representa aproximadamente 23,7% do total dos recursos investidos pela prefeitura. Em outras palavras, isto significa dizer que 23,7% dos recursos gastos pela prefeitura em investimentos educacionais foram destinados ao atendimento de apenas 16% das demandas reivindicadas pela população. Todo o restante (R$ 1.295.536,51), que representa 76,3% dos gastos realizados, está relacionado a investimentos que seguiram, unicamente, critérios definidos pela administração municipal, sem levar em conta os pedidos feitos pela população.

Vale ressaltar, entretanto, que o propósito das informações apresentadas não está fundamentado numa crítica isolada aos investimentos realizados. A pesquisa reconhece as ações da gestão municipal quanto à realização de investimentos educacionais, mas entende ser isto mais que um dever institucional do poder público competente, que recebeu de sua população a legitimação para, em seu nome, agir em prol da própria sociedade. O propósito, outrossim, está em suscitar o questionamento quanto a uma proposta política que tem levado inúmeras pessoas, como demonstrou a pesquisa, a dedicarem ou sacrificarem parcelas de seu tempo e influência na comunidade, para se fazerem presentes a uma infinidade de reuniões e discussões que, a priori, poderiam não ter nenhuma necessidade.

Mas, desse discurso crítico, um questionamento a favor da administração municipal poderia ser levantado, a saber, até que ponto a viabilidade das demandas apresentadas pela população deve ser considerada do ponto de vista técnico? É verdade, como alguns dos delegados entrevistados declararam, em alguns casos a população não sabe pedir. Geralmente, pedem uma obra que, do ponto de vista da viabilidade, utilidade, economia e bom senso no uso dos recursos públicos, não tem cabimento a prefeitura realizar, por exemplo, a construção de uma escola em determina-

das regiões da zona rural que, pela pequena quantidade de alunos, sairia muito mais barato e viável para o poder público municipal disponibilizar o transporte escolar do que construir uma determinada unidade, sem contar com outros gastos relacionados à manutenção e conservação do prédio e com funcionários.

Apesar de coerente, entretanto, não parece ser este o melhor argumento para se justificar a quase totalidade das demandas não atendidas. Utilizar este argumento em defesa da administração municipal significaria dizer que o poder público, na pessoa de seus gestores, seria capaz de pensar, sofrer e sentir na pele, mesmo sem estar no dia a dia da comunidade, as necessidades que cada uma delas enfrenta. Um discurso no mínimo demagógico. Dizer que a grande maioria das demandas educacionais não realizadas pela prefeitura se deu por conta de sua inviabilidade do ponto de vista técnico e de gestão dos recursos públicos, significa acreditar, piamente, na incapacidade da população para expressar as suas reais insatisfações e reivindicações, o que colocaria em questão, agora, não mais a viabilidade dos pedidos, mas do próprio processo participativo amplamente defendido pela gestão municipal: para que abrir espaço para a população reivindicar, se ela não sabe pedir?

Outra coisa importante, além daquilo que foi apontado até aqui, foi o testemunho de fé dos delegados entrevistados em relação à proposta do Orçamento Participativo, mesmo diante da visível apatia do poder público municipal quanto à realização de grande parte das demandas apresentadas pela população. Talvez, a grande explicação para isto se concentre nos ideais políticos que a maior parte deles (71%) reserva em relação ao partido (ou partidos) que dá sustentação a essa proposta de participação popular.

Concluídas estas ponderações e retomando a proposta inicialmente apresentada do alcance do Orçamento Participativo nos investimentos educacionais realizados pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, quanto aos aspectos da *eficácia* e *efetividade*, pode-se concluir que, do ponto de vista da eficácia, o Orçamento Participativo não conseguiu produzir os efeitos (alcances) que lhes seriam necessários para ser enquadrado nesta qualificação. O grande número de demandas não atendidas testemunham isso de modo expresso. Quanto ao aspecto da efetividade, aqui merecem ser feitas duas considerações importantes. A primeira delas em relação aos aspectos de infraestrutura (construção, reforma e ampliação de unidades escolares) e, a outra, quanto aos aspectos pedagógicos.

Foi consenso do grupo pesquisado que a Prefeitura de Municipal de Vitória da Conquista tem demonstrado, na medida de suas possibilidades financeiras, um considerável interesse no cumprimento das demandas educacionais apresentadas pela população, correspondendo, não totalmente, mas em boa parte (no quesito infraestrutura), aos interesses e pedidos feitos pela comunidade conquistense. Entretanto, apesar desta confirmação, quando esta avaliação se relacionou com as políticas educacionais com que a Secretaria Municipal de Educação tem dispensado quanto aos aspectos pedagógicos da rede pública municipal de ensino, o nível de insatisfação e descontentamento se modificou vertiginosamente. A pesquisa revelou que a principal queixa apontada por todos os delegados, em termos práticos, girou em torno da implantação do Ciclo de Formação Humana, caracterizado, por eles, como o maior responsável pelos problemas de baixo rendimento e aprendizagem na educação municipal.

Em função de tudo o que foi exposto, e tendo como princípio básico que toda pesquisa científica desta natureza deva contribuir com o processo de construção de uma sociedade melhor e de uma gestão pública, especialmente a educacional, cada vez mais próxima das reais necessidades da população, recomenda-se: a) que sejam implantados alguns procedimentos de revisão de registros contábeis dos investimentos educacionais na Contadoria do Município, no sentido de evidenciar as unidades escolares beneficiadas, o que facilitaria a realização de outras pesquisas educacionais e a transparência na prestação de contas para a sociedade; b) que seja estimulada a participação no Orçamento Participativo de pessoas sem vínculo político aos partidos de esquerda que dão sustentação à administração municipal, para que a riqueza de debates e discussões seja ampliada; c) que as discussões do Orçamento Participativo, no âmbito da educação, não se limite apenas aos investimentos em infraestrutura, mas que se estendam aos aspectos pedagógicos, para que a população seja ouvida em tudo aquilo que lhe interesse e que a educação seja discutida por completo; d) que a Secretaria Municipal de Educação reveja algumas de suas políticas de investimentos, priorizando as demandas educacionais apresentadas pela população conquistense através do Orçamento Participativo e a distribuição equilibrada dos investimentos por todas as regiões do município, para que a confiança da população nesta proposta política, de alguma forma, seja efetivada e, e) que a Secretaria Municipal de Educação crie mecanismos de acompanhamento e prestação de contas de suas ações à população, quanto ao cumprimento das demandas educacionais aprovadas no âmbito do Orçamento Participativo.

Se a proposta de participação popular divulgada pela Prefeitura Municipal, através do Orçamento Participativo, baseia-se na concessão de oportunidades para que o povo sugira e opine quanto à realização de políticas públicas locais, não se pode compreender que professores, pais, alunos e funcionários de escolas fiquem à margem do processo de elaboração de políticas educacionais. É necessário que seja revisto o processo de planejamento da educação municipal e que o Orçamento Participativo possa servir como um verdadeiro instrumento de elaboração e planejamento de políticas públicas educacionais. A ampliação do diálogo das instâncias administrativas da Secretaria Municipal de Educação com a comunidade conquistense, especialmente a comunidade educacional, precisa ser urgentemente estimulada. Se o perfil da gestão da educação municipal permanecer nas condições em que se encontra atualmente, a viabilidade das discussões sobre educação no Orçamento Participativo será, para a população conquistense, uma mera perda de tempo.

REFERÊNCIAS

ANANIAS, Patrus. Orçamento participativo: por que o implementamos em Belo Horizonte? In: AZEVEDO, Sérgio de; FERNANDES, Rodrigo Barroso (Org.). *Orçamento participativo*: construindo a democracia. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

AVRITZER, Leonardo. Orçamento participativo em Belo Horizonte e Porto Alegre: comparando instituições públicas. In: AZEVEDO, Sérgio de; FERNANDES, Rodrigo Barroso (Org.). *Orçamento participativo*: construindo a democracia. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de. *Metodologia de avaliação em políticas públicas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). *Gestão da educação:* impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BOSCHI, Renato Raul. Modelos participativos de políticas públicas: os orçamentos participativos de Belo Horizonte e Salvador. In: AZEVEDO, S. de; FERNANDES, R. B. (Org.). *Orçamento participativo*: construindo a democracia. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

BRASIL. Constituição, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 2005.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30 jul. 2008.

COHN, A. Os governos municipais e as políticas sociais. In: SOARES, José Arlindo; CACCIA-BAVA, Sílvio (Org.). *Os desafios da gestão municipal democrática*. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, Amarildo Lourenço. Gestão orçamentária participativa. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 6, n. 58, ago. 2002. Disponível em: < http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=3187> Acesso em: 10 ago. 2008.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). *Gestão da educação*: impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DE TOMMASI, Lívia. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: ______; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

______; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. A nova LDB: ranços e avanços. In: OLIVEIRA, Maria Neusa de (Org.). *As políticas educacionais no contexto da globalização*. Ilhéus, BA: Editus, 1999. Trabalhos apresentados no Ciclo de Conferências - programação de 1998 - do Fórum de Debates sobre as Políticas e Reformas Educacionais.

______. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 90. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique; ZIBAS, Dagmar M. L. (Org.). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, L. F. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 90. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). *Políticas públicas & educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

FERREIRA, N. S. C. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação*: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação*: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 11. ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, Walter E. Tecnocratas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). *Gestão da educação:* impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 113-128.

GHANEM, Elie. *Educação escolar e democracia no Brasil.* São Paulo: Ação Educativa; Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Educação não-formal e cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HISTÓRIA e economia do município. Disponível em: <http://www.pmvc.-com.br>. Acesso em: 12 set. 2008.

IBGE. *Demografia e economia do município*. [2007] Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2008.

LUCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *A regra e o jogo:* democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas, SP: Lapplane, 2000.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita:* repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. *Gestão da educação:* impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

______ (Org.). *Gestão democrática da educação*: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ORÇAMENTO e finanças do município. Disponível em: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2008.

PIRES, Valdemir. *Orçamento participativo*: o que é, para que serve, como se faz. Barueri, SP: Manole, 2001.

ROMÃO, J. E. *Poder local e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

SANDER, Benno. *Administração da educação no Brasil*: genealogia do conhecimento. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

SCHLESENER, Anita H. Gestão democrática da educação e formação de conselhos escolares. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação*: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Líber Livros, 2007.

SOARES, José Arlindo; GONDIM, L. Novos modelos de gestão: lições que vêem do poder local. In: ______; CACCIA-BAVA, Sílvio (Org.). *Os desafios da gestão municipal democrática*. São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

O trabalho docente na educação profissional de jovens e adultos

Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves
Vera Lúcia Bueno Fartes

INTRODUÇÃO

Está em curso no Brasil, mediante a regulamentação do Conselho Nacional de Educação e da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, o Programa de Formação de Docentes para a Educação Profissional de Jovens e Adultos. Como o próprio nome do programa sugere, trata-se de uma iniciativa para formar professores para uma nova modalidade instituída de Educação Profissional articulada à Educação de Jovens e Adultos, que objetiva inserir estes sujeitos no sistema escolar possibilitando-lhes acesso à educação básica ao tempo em que lhes confere conhecimentos profissionais específicos necessários à inserção ou reinserção no mundo do trabalho. Tais cursos estão sob a responsabilidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, existentes em todos os estados brasileiros, e se destinam tanto a professores desses Institutos que queiram trabalhar com turmas de Educação Profissional de Jovens e Adultos, como a professores das redes estaduais de ensino que desejem migrar para essa área ou que já vêm trabalhando com jovens e adultos ao longo da carreira.

As especificidades desse programa logo colocaram em tela a necessidade de formar professores especializados para lidar com uma nova relação com o saber, voltada para práticas pedagógicas inovadoras e multidisciplinares, cuja base curricular deve estruturar-se em função dos princípios de integração dos conhecimentos gerais, de caráter propedêutico, com os conhecimentos técnico-profissionais necessários à inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho. Essa nova modalidade de atuação docente suscita várias questões a serem abordadas pelas pesquisas sobre formação de professores por ser um campo aberto à diversidade de atores,

perspectivas e intervenções, constituindo-se num terreno propício às inovações no trabalho docente e às teorias pedagógicas que se desenvolvem, muitas vezes, fora dos limites da organização escolar e a elas retornam com novos desafios ao trabalho na educação.

Neste artigo, buscamos problematizar os desafios e as possibilidades desse novo campo de trabalho docente que busca articular o campo da Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos ao campo da Educação Profissional, fruto de novas demandas de um público específico, formado por pessoas jovens e adultas que não completaram o ciclo do Ensino Básico (no Brasil, formado por 11 anos de estudos). Cabe esclarecer que o referido programa foi regulamentado em 2006 e sua implementação data de meados de 2007, sendo, portanto, incipiente, o que nos leva a considerar a necessidade de ampliação de formulações teóricas próprias a esse campo, bem como a necessidade de um maior número de estudos empíricos que deem conta dessa nova modalidade de docência na Educação de Jovens e Adultos e suas relações com o saber. É esse o nosso desafio. Mais do que oferecer respostas definitivas, buscamos neste artigo estimular discussões e proposições para o avanço do tema aqui tratado.

Nesse sentido, propomo-nos analisar a mobilização dos saberes docentes, focalizando especialmente o Projeto Político-Pedagógico dos cursos de Formação de Professores para a Educação Profissional de Jovens e Adultos, tomando como campo empírico de investigação o curso que atualmente se realiza no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Bahia (IF-Bahia), buscando compreender, em especial, a ideia de formação e os princípios a ela subjacentes, e a proposta metodológica e curricular do referido Curso. Para isso, começamos por situar a noção de *relação com o saber* e seus significados para o trabalho docente. Em seguida, analisamos as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, argumentando e defendendo sua articulação com o mundo do trabalho. Efetuaremos, em seguida, um diálogo com alguns importantes estudiosos da Formação de Professores para o campo específico da Educação de Jovens e Adultos, aprofundando nossas análises sobre a nova vertente da Educação Profissional de Jovens e Adultos. Por fim, trazemos nossa contribuição ao entendimento desse campo de trabalho na educação mediante uma análise crítico-propositiva do Curso investigado.

DA RELAÇÃO COM O SABER: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO

A capacidade de desejar, reinventar, retraduzir, desvelar é o que propõe Charlot (2005), ao sinalizar para a importância da interpretação do mundo, quando se trata da formação docente. Segundo este autor, "Realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular." (CHARLOT, 2005, p. 41)

À medida em que o trabalho na educação é compreendido pelos docentes, nasce a real possibilidade, não só da autonomia, mas também da autonomia construída, de uma maior intervenção dos professores em sua própria experiência formativa sobre currículo e formação, isto é, como se constitui uma epistemologia própria, bem como professores-alunos reconstroem, reinventam e repolitizam (MACEDO, 2007) seu trabalho na educação. Tal processo implica uma interpretação mais acurada sobre as políticas públicas, a legislação do ensino, a transformação dos valores educativos que guiam o próprio trabalho docente (CONTRERAS, 2002), reelaborando e reformulando questões e pautas curriculares e formativas a partir da prática refletida e tensionada. Enquanto indivíduo, o professor é um ser particular. Enquanto pessoa, é um ser de relação da vida cotidiana. Neste acontecer histórico, o docente vai tecendo a teia das alternativas cotidianas e vai acumulando uma vivência que o marca profundamente como sujeito social. É precisamente a trajetória do ser relacional que recomenda uma formação contextualizada pela prática de ensino, como espaço de ressonância das tematizações e das argumentações.

Nesses tempos de crise e mudanças, centrar o trabalho na pessoa do professor e na sua experiência é essencial, tendo em vista que "[...] o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional [...] que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente". (NÓVOA, 1995, p. 26) A aprendizagem de novos conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores construídos em programas de formação (tanto inicial como contínua) que não levem em conta esta realidade conduzem necessariamente os professores à frustração e à desilusão quando se confrontam com as situações da prática. É durante a formação que o desenvolvimento histórico do trabalho do professor pode servir de base à compreensão dos problemas que hoje se colocam a sua profissão. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o

trabalho na educação, além de requerer uma competência profissional dos docentes, deve ocorrer por meio de saberes e experiências mobilizados e compartilhados (CHARLOT, 2005), nas quais estão presentes não só as condições pessoais do professor, como também as condições estruturais e políticas em que a escola e a sociedade interagem. São esses saberes e experiências, provenientes de diversas fontes, que fundamentam o ato de ensinar: a formação inicial e continuada, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares nos ambientes formativos, entre eles, a escola. Os saberes que o professor mobiliza, oriundos do próprio processo de trabalho, de uma maneira ou de outra, servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias. Nesse sentido, a experiência parece ser a única fonte de saber-ensinar, uma vez que a temporalidade "[...] surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho." (TARDIF, 2000, p. 210)

ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Para compreender esse novo campo de trabalho na educação, faz-se necessário pontuar a importância da articulação da Educação de Jovens e Adultos ao mundo do trabalho. A tradicional "EJA", sigla bastante conhecida no Brasil, que tem em Paulo Freire seu mentor mais ilustre, ainda hoje passa por uma contradição entre os preceitos legais conquistados e garantidos na Constituição Brasileira de 1988 e as políticas públicas destinadas a esta modalidade de educação. Conquanto a referida Constituição, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96 assegurem o direito de todos à educação, determinando o ensino fundamental obrigatório e gratuito, ainda persistem no Brasil cidadãos marginalizados e excluídos dos espaços e bens da sociedade, trabalhadores rurais e domésticos, jovens com histórico de insucessos na escola regular ou dela evadidos, além de adultos subempregados, atuando no mercado informal, ou ainda desempregados e idosos. (ARROYO, 2001)

Estudos recentes voltados para a problemática do acesso à educação no Brasil, assim como sua qualidade, têm constatado que grande parte

dos nossos jovens simplesmente não têm garantido o direito à educação básica por condições de acesso ou, quando a ela acessam, realizam percursos descontínuos que, muitas vezes, resultam na evasão do sistema educacional. Em números, isto significa que cerca de 10% da população brasileira com 15 anos ou mais de idade são analfabetos. De acordo com o estudo *Indicadores de desenvolvimento sustentável*: *Brasil 2008*, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 14,4 milhões de brasileiros não sabem ler ou escrever. Quanto à escolaridade, o IBGE revelou que em 2006 a média do brasileiro alcançava apenas 6,7 anos de estudo. Considerando-se que as pessoas de 25 anos ou mais de idade deveriam ter no mínimo 11 anos de estudo, o que corresponde ao ensino médio completo, e que a análise da escolaridade entre 1992 e 2006 mostra médias inferiores a oito anos de estudo, muitos sequer concluíram o ensino fundamental.

Por sua vez, os dados da matrícula nos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado da Bahia informam que em 2000, eram 13.979 jovens e adultos frequentando as classes de EJA no ensino fundamental e médio; em 2005, este número subiu para 542 004 alunos. Em 2000, 233 escolas estaduais, municipais e particulares tinham classes de EJA. Em 2005, este número pulou para 4 468 escolas. Estes dados revelam um crescimento bastante significativo da presença de jovens e adultos nas classes de EJA, aumentando, com isso, a preocupação com a inserção desta população no mercado de trabalho.

Essa preocupação justifica-se pelo fato de que as características da sociedade contemporânea, marcada pelas contradições entre o avanço tecnológico e científico por um lado, e o desemprego, a instabilidade e precariedade no trabalho, por outro, indicam a necessidade crescente de qualificação do trabalhador, o que significa dizer que, se já não bastavam os programas de alfabetização de jovens e adultos, como tradicionalmente se fazia no Brasil, há meio século atrás, agora exige-se, além de capacidade geral e específica, preparação para o trabalho para perceber oportunidades e utilizá-las. As palavras de Paiva (2006, p. 30-32) esclarecem e evidenciam esta constatação:

> [...] o acesso ao desenvolvimento contemporâneo depende fortemente da qualificação capaz de assegurar elevado desempenho aos membros de uma dada sociedade. [...] Nenhum país nos nossos dias será capaz de enfrentar a nova configuração produtiva e a competição internacional

> sem uma revisão ampla da qualidade do seu sistema de ensino como um todo e sem o estabelecimento de políticas abrangentes de educação de jovens e adultos. [...] Por outro lado, e de acordo com as tendências mais gerais, estamos pela primeira vez diante de uma economia da educação de adultos. Para este campo se colocam as mesmas questões que se tornaram relevantes no conjunto do sistema: avaliação, eficiência dos resultados, elevação da produtividade, promoção de mudanças cognitivas e qualificações ligadas a atitudes e motivação, além de forte ênfase sobre conteúdos gerais e específicos.

Desde a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confintea), realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, ocasião em que se firmou a *Declaração de Hamburgo* e a *Agenda para o Futuro*, o Brasil assinou documento reconhecendo, dentre outros aspectos, o elevado número de pessoas que demandam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, suas demandas por educação e o direito de todos de aprender ao longo da vida. Esses reconhecimentos têm implicado numa re-significação de concepções e propostas da atual política governamental para a educação dessas pessoas que incluem não apenas a diversidade de faixa etária a ser atendida nessa modalidade mas, sobretudo, incorpora uma concepção ampliada de educação como direito humano. A percepção dessa realidade exige dos professores e gestores das escolas dessa modalidade que agora emerge, a Educação Profissional de Jovens e Adultos, uma reflexão sobre esses sujeitos, sua condição humana, seus contextos sociais e sua interação com o conhecimento e os sistemas simbólicos construídos socialmente, a fim de se desenvolver experiências de educação e ações que criem as condições adequadas de acesso, permanência e continuidade dessas pessoas na escola, com ênfase em sua inserção no mundo do trabalho.

O verdadeiro sentido da Educação Profissional de Jovens e Adultos está na compreensão da educação como direito de aprender ao longo de toda a vida (PAIVA, 2006), o que significa dar um novo sentido aos processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam ao longo da existência, ampliando, assim, a concepção de educação para além do sentido de oferecimento da escolarização, alfabetização, ensino fundamental e médio, incluindo outros espaços, tempos e ações educativas, de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais, etc., assim como a formação continuada de professores, su-

jeitos também em processo formativo. Essas mudanças conceituais vêm sendo impulsionadas não somente pelos acordos firmados na V Confintea, mas também pelo resgate da educação popular, por um conjunto de alterações nas Ciências da Educação, que buscam entender essa problemática de forma multidisciplinar e pela relação entre o mundo do trabalho e a formação humana, entendida como um processo que ultrapassa a simples preocupação com o tempo de escolaridade dos sujeitos. Essa dimensão filosófica da educação articula-se com a dimensão psicológica, mediante os estudos da psicologia que têm demonstrado que não existe uma idade apropriada para se aprender; as pessoas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (OLIVEIRA, 1999), superando, assim, o velho ditado popular brasileiro (ideologizado, com certeza) usado para ilustrar a impossibilidade do adulto continuar aprendendo: “papagaio velho não aprende a falar”.

Nos estudos sobre o trabalho, constata-se a necessidade de utilização de variadas linguagens: oral, escrita e informática, o que requer da escola um novo perfil de formação profissional do trabalhador, com novas habilidades cognitivas e competências pessoais e sociais. (LIBÂNEO, 2005) Isto significa afirmar que a preparação do trabalhador não deve corresponder mais à antiga técnica de disciplinamento da força de trabalho, como a existente na estrutura anterior, mas promover uma formação que possibilite às pessoas transformarem as informações, acessadas por meio das diversas tecnologias, em conhecimentos vivos e significativos. Conhecimentos vinculados a uma nova condição humana, que possam não somente capacitar para o desempenho de uma função, mas, sobretudo, desenvolver nos sujeitos a capacidade de se envolver e participar em novas práticas sociais, políticas e culturais.

Aliada a esses fatores, a elevação da expectativa de vida da população tem sido um aspecto que vem justificando a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida. Para Di Pierro (2005), essa elevação, acrescida das rápidas mudanças de valores culturais, tem aprofundando a distância entre as gerações, sendo a educação de pessoas jovens, adultas um dos meios para se reduzir essas distâncias. Daí a importância e necessidade de refletirmos, não simplesmente sobre a elaboração de políticas curriculares que deem conta da diversidade de faixas etárias, de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e humanas que marcam a história dos educandos da Educação Profissional de Jovens e Adultos. Há que se fazer uma reflexão que abranja a formação do professores, como docentes sempre em processo de aprendiza-

gem, os quais, da mesma forma que seus alunos, são atingidos pela rápida evolução dos conhecimentos, que precisam de permanente aprendizagem individual e colaborativa (ALARCÃO, 2005), para que possam re-significar o espaço da sala de aula, o sentido de seus saberes e sua função social junto a um enorme contingente de pessoas que, de uma forma ou de outra, encontram-se em situação de desvantagem socioeducacional.

Não bastassem as complexidades que envolvem o campo da Educação de Jovens e Adultos no âmbito da escolarização, constata-se que ainda hoje pesa um grande preconceito (HADDAD, 2002) sobre esse campo de trabalho docente no Brasil, considerado como de "segunda linha". Isso se pode observar quando se trata dos aspectos legais que, mesmo garantindo a oferta do ensino fundamental para as pessoas jovens e adultas, a formação de professores para atuar nesta área não é abordada de maneira direta na principal lei educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96. Esta apenas ressalta em seu Art. 61, que "[...] a formação do professor deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando".

Defendemos que essa formação docente dê conta da complexidade que envolve o ato educativo e, principalmente, que seja pensada no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formativas, instituindo novas relações do professor com os saberes e a realidade de seus alunos, tais como: a diversidade de categorias do público desta modalidade de educação, o que supõe considerar as questões de gênero, de idades (jovens, adultos e idosos) e seus respectivos processos de construção de conhecimento e aprendizagem, as novas exigências da organização e gestão do trabalho, bem como as reais condições de vida dessas pessoas na luta pela garantia de direitos sociais, como segurança, transporte, saúde e moradia. Entendemos que esse novo aspecto do trabalho na educação e a correspondente formação de professores deve superar as abordagens fundamentadas numa racionalidade técnico-instrumental, como temos visto até então, e possa ressaltar, agora, o que há de fundamentalmente humano no exercício da docência: seu caráter formador, tanto dos alunos como de si próprios como professores, os quais, mediante a dinâmica formativa do currículo, trabalhem de modo integrado conteúdo e forma, reflexão e ação, instituído e instituinte.

São essas evidências que fazem com que pesquisadores como Freire (1996), Contreras (2002) e Tardif (2002), dentre outros, se posicionem de forma crítica frente ao modelo de formação de professores e à concepção da prática sustentada pela concepção racional-técnica e instrumentalizadora, enfatizando a formação e o papel do professor a partir das análises das práticas educativas. Freire (1981, 1996, 1997) e Contreras (2002) defendem uma autonomia que se funda na inconclusão do ser que se sabe inconcluso, no reconhecimento dos próprios limites e parcialidades na forma de compreender os outros. Tardif (2002) vê nos estudos sobre os saberes, particularmente no saber experiencial, o esboço de uma "epistemologia da prática docente". Nas palavras de Contreras (2002, p. 188):

> Um reconhecimento que não é espontâneo, mas buscado de forma auto-exigente e trabalhosa, mas tampouco imposto ou dogmaticamente estabelecido mediante verdades *já* libertadoras. Vista assim, a autonomia profissional perde seu sentido de auto-suficiência para aproximar-se da solidariedade.

Tais considerações indicam que as propostas de formação de professores, sobretudo dos professores da Educação Profissional de Jovens e Adultos, devem priorizar uma formação na perspectiva multidimensional, humana, cognitiva, pedagógica, política e social que tenha a teoria e os saberes científico-acadêmicos aliados à prática e aos saberes da experiência como eixos complementares do processo de formação. Como sugere Charlot (2005, p. 94):

> É imprescindível, quando se reflete sobre a formação dos professores, distinguir bem esses quatro níveis de análise: o saber como discurso constituído em sua coerência interna, a prática como atividade direcionada e contextualizada, a prática do saber e o saber da prática. Formar professores é trabalhar os saberes e as práticas nesses diversos níveis e situar, a partir dos saberes e das práticas, os pontos em que se podem articular lógicas que são e que permanecerão heterogêneas – o que, aliás, é fundamental, porque a pretensão de integrar o saber e a prática em um discurso ou em uma prática totalizante é fonte de dogmatismo e totalitarismo.

A partir dessas ideias de Charlot, entendemos que o trabalho na Educação Profissional de Jovens e Adultos deve estimular uma perspectiva que forneça aos professores os meios de pensamento autônomo que os autorizem a responder ou tentar responder às especificidades das pessoas jovens e adultas em processo de aprendizagem. Nesse sentido, a tensão entre saberes e práticas deve alcançar a ambos, professores e alunos, tal como o homem que, ao se constituir homem no e pelo trabalho, na relação com outros homens e com a natureza, forma-se e se transforma no próprio desenvolvimento do trabalho educativo. Num processo coletivo e colaborativo, ao se relacionar com os alunos e com os colegas professores, educa-os e é por eles educado.

O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS E ADULTOS DO IF-BA

Nesta parte do texto, teceremos algumas considerações sobre o Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional de Jovens e Adultos, destacando alguns aspectos mais representativos daquela realidade. Vale recordar que esses cursos são oferecidos em todos os estados brasileiros e a pesquisa da qual extraímos alguns recortes para este artigo teve lugar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Bahia (IF-Bahia), instituição igualmente encarregada de ofertar turmas de Educação Profissional de Jovens e Adultos. No recorte efetuado, privilegiaremos a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores, com ênfase em dois aspectos por nós considerados centrais: os significados da formação, explícitos ou implícitos no Projeto Político-Pedagógico, os princípios metodológicos e a proposta curricular do referido Curso.

A análise do Projeto Pedagógico do Curso, embora não explicite a abordagem de formação que sustenta a proposta, sugere a ideia do "professor-pesquisador". Essa ideia aparece de forma um pouco mais explícita no item que trata da Concepção do Programa, descrito a seguir:

> A necessidade da formação de um novo profissional que possa atuar na educação profissional integrada à educação básica na modalidade EJA como *docente-pesquisador*; gestor educacional de programas e projetos; e

> formulador e executor de políticas públicas. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DA BAHIA, 2007, p. 9, grifo nosso)

A noção de professor-pesquisador, observada no documento, busca recuperar a capacidade humana de refletir e uma concepção de prática como processo que "[...] se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins e qual o significado concreto das situações complexas e conflituosas". (CONTRERAS, 2002, p. 109) É importante salientar, todavia, que a posição em defesa do professor-pesquisador que busca refletir sua prática, tal como proposto por Schön (1996), não é consensual. Liston e Zeichner (1991 apud CONTRERAS, 2002), ao analisarem as implicações dessa concepção na formação de professores, afirmam que esta é insuficiente, visto o caráter reducionista e limitante do enfoque reflexivo, da compreensão de prática ligada ao contexto imediato e da ausência de valores expressos que possam orientar o compromisso e a responsabilidade pública dos profissionais.

Do mesmo modo, parece-nos ausente dessa noção de professor-reflexivo o pensamento de Charlot (2005), segundo o qual os saberes docentes supõem uma relação de sentido com o mundo, o que supõe ir além da reflexão sobre a prática, considerando o mundo não apenas como um lugar em que se atua, mas como um universo de sentidos. Este fato pode ser observado na descrição de um dos objetivos específicos do Curso, ao definir que os valores pertinentes à atividade de docência devem ser desenvolvidos na formação, mas não expressam quais são esses valores. Observe-se como se apresenta este objetivo específico:

> Formar profissionais especialistas em educação por meio do desenvolvimento de conhecimento, habilidades, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Entendemos que a falta de definição dos valores que devem orientar a formação constitui-se num equívoco. Acreditar que a formação em si conduz os professores a assumirem compromisso e responsabilidade com as pretensões educativas, ou seja, com uma prática mais igualitária e

libertadora, é desconsiderar que vivemos em uma sociedade dividida em classes e que o poder e acesso aos bens materiais e culturais são desiguais. Nesse sentido, a formação de professores, ainda que seja numa perspectiva de uma prática reflexiva, não é garantia de desenvolvimento de valores emancipadores. Esses, também, podem representar a dominação, ao se definirem em relação ao compromisso com determinadas normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, a tecnocracia e o controle social. (CONTRERAS, 2002)

Essa limitação fica evidenciada num dos itens do Projeto Pedagógico que trata do Conteúdo Programático do curso, ao se referir aos professores-alunos como:

> Professores cursistas, profissionais em atividade laboral, cuja ação pedagógica produz, continuadamente, conhecimentos sobre a realidade escolar, os alunos e seus modos de aprenderem, sobre as formas de ser professor em cada nível/modalidade de ensino e sobre como essa identidade profissional constitui o sujeito professor. [...] Os conhecimentos adquiridos na prática do trabalho pedagógico precisam, portanto, emergir para serem valorizados, dialogando com as abordagens dos componentes curriculares do curso, para poderem ser ressignificados e apreendidos novamente pelos sujeitos cursistas, subsidiando mudanças na continuidade da ação pedagógica. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DA BAHIA, 2007, p. 10-11)

A bem da verdade, nessa proposta não há uma menção quanto à necessidade desses saberes serem desvelados em relação às ideologias subjacentes, ainda que o conteúdo programático da proposta tome a prática educativa como núcleo do desenvolvimento de formação, considerando-se que os professores não só constroem saberes que estão relacionados ao fazer da sala de aula, mas sobre a escola e as formas de ser professor e proponha uma investigação desses saberes para que no diálogo com a teoria possam ser re-significados e apreendidos. Ora, os conteúdos não podem ser re-significados sem que os valores neles implícitos também os sejam. E, se o projeto de formação não explicita os valores pretendidos, abre-se uma brecha para que os valores que se opõem à emancipação venham a fazer parte das representações dos professores, portanto, da re-significação dos saberes.

Embora a disciplina *Experiências Pedagógicas em EJA, na Educação Básica e na Educação Profissional* proponha em sua Ementa a "valorização dos saberes docentes", parece que esses não são reconhecidos em seu estatuto epistemológico próprio. Com a hierarquização e linearidade do desenho curricular, prevalece o "modelo acadêmico" de formação criticado por Nóvoa (1999).

Outras questões que foram observadas e analisadas estão relacionadas aos princípios metodológicos e ao desenho curricular do Projeto Pedagógico do Curso. Como princípios metodológicos, o Projeto propõe: a *Articulação teoria e prática,* por meio de uma metodologia que priorize a realização de projetos, a resolução de problemas, o desenvolvimento de oficinas e a pesquisa através de estudos de caso; a *interdisciplinaridade*, a responsável pelo diálogo entre os sujeitos, as experiências e a integração entre as três modalidades de educação – Educação Profissional, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – devendo acontecer através de seminários, visitas de observação, oficinas, etc. Além destas, a realização do *Seminário de Pesquisa,* com o objetivo de assegurar a socialização dos projetos formulados e desenvolvidos pelos estudantes estimulando o debate e a reflexão conjunta entre discentes e docentes.

No que diz respeito à Matriz Curricular, o desenho escolhido para organizar os fundamentos do Curso apresenta-se em forma de "eixos", distribuídos da seguinte maneira:

Eixo 1: Concepções e princípios da educação profissional, da educação básica e da educação de jovens e adultos		
DISCIPLINAS		
Código	**Nome**	**CH**
EJA611	Educação profissional, educação básica e educação de jovens e adultos no Brasil: princípios e concepções político-pedagógicas numa análise sociohistórica	40
EJA614	Educação, trabalho e transformações sociais	40
EJA603	Psicologia da juventude e da idade adulta	30
	TOTAL	**110**

Eixo 2: Gestão democrática da escola		
DISCIPLINAS		
Código	**Nome**	**CH**
EJA608	Gestão democrática da educação e organização da escola	30
	TOTAL	**30**

Eixo 3: Políticas e legislação educacional		
DISCIPLINAS		
Código	**Nome**	**CH**
EJA612	Legislação e políticas públicas na educação brasileira: educação de jovens e adultos, educação básica e educação profissional	25
	TOTAL	**25**

Eixo 4: Currículo, didática e metodologia na educação dos jovens e adultos e na educação profissional		
DISCIPLINAS		
Código	**Nome**	**CH**
EJA619	Organização e prática do trabalho docente	45
EJA617	Experiências pedagógicas em EJA, na educação básica e na educação profissional	40
EJA615	Educação e pluralidade	30
	TOTAL	**115**

Eixo 5: Pesquisa em Educação		
DISCIPLINAS		
Código	**Nome**	**CH**
EJA616	Metodologia da pesquisa em educação	50
EJA610	Seminário de pesquisa	30
	TOTAL	**80**

TOTAL GERAL	**360**

Quadro 1: Matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores para atuarem em EPJA, 2007

Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Bahia

Analisando este desenho curricular, é possível verificar que apesar das disciplinas estarem organizadas por eixos temáticos, o desenho não representa "[...] uma relação aberta entre as formas de organização do conhecimento". (VEIGA, 2003, p. 93) Os eixos de formação parecem estar acoplados hierarquicamente e linearmente, não possibilitando uma articulação entre si, entre as diferentes disciplinas trabalhadas em um mesmo eixo, nem a articulação desses saberes com os saberes da experiência.

A separação entre teoria e prática prevalece através do oferecimento das disciplinas tradicionalmente denominadas de fundamentos teóricos, nos primeiros eixos, e das disciplinas práticas nos últimos. A abordagem da pesquisa parece ser reduzida ao trabalho das duas últimas disciplinas *Metodologia da Pesquisa em Educação* e *Seminário de Pesquisa*, responsáveis diretas pela elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso.

O modelo de trabalho docente, evidenciado no processo de formação, mostra-se circunscrito à ação individual do professor, da sala de aula e da escola. Este não permite a reconstrução da origem e da natureza ideológica das ações desenvolvidas. Muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão somente ao tempo e ao espaço da aula. Segundo advertem Pimenta e Ghedin (2001, p. 4):

> É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a *como* cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar.

O ensino, enquanto prática social, ocorre na escola, mas não desprovido da relação com os demais contextos, mesmo porque professores e alunos são, igualmente, sujeitos da cultura e do contexto social do qual fazem parte. Portanto, nessas condições, os professores encontram-se limitados para pensar novas formas de ação condizentes com as pretensões educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi analisado, ressaltamos que ser professor de educação profissional de pessoas jovens e adultas exige uma formação que dê conta de reconhecer os professores e suas práticas como portadoras de novas relações com o saber, o que supõe considerar: que essa nova modalidade formativa para a docência envolve saberes e perspectivas multidisciplinares; que os vínculos sociais estão em plena mutação, deslocando-se do pertencimento a determinado grupo pelos valores compartilhados para formas de interdependência na qual os saberes são o elo fundamental; que a interdependência adquire uma conotação global, mundializada, fazendo emergir mestiçagens e hibridizações culturais. Nesse contexto, mudam as relações com o saber dos professores, não se podendo mais conceber seus saberes como unicamente emergindo da teoria, mas do trabalho na prática educativa, isto é, nos saberes profissionais que articulam, num movimento abrangente, a sala de aula à escola, à comunidade e às estruturas sociais mais amplas.

A assunção do compromisso do ato educativo que envolve o trabalho docente requer o desenvolvimento de competências e saberes profissionais não restritos à simples aquisição de conhecimentos teóricos nem ao espaço da formação de professor. Requer competências e saberes profissionais que, sendo desenvolvidos num processo mútuo de interação nos diversos contextos da prática, inserem a formação de professores como um

espaço primordial do trabalho intelectual, do desenvolvimento das competências cognitivas e de saberes que são mobilizados pelos professores na condução de suas ações. A formação de professores, que se inscreve como componente essencial ao desenvolvimento do trabalho docente, está para além do paradigma da racionalidade técnica que reduz o professor a um mero aplicador de teorias e técnicas instrumentais organizadas e elaboradas previamente por outros sujeitos e em outras instâncias. A formação de professores, orientada por valores emancipadores e compromisso crítico, deve proporcionar uma reflexão capaz de elaborar tanto a crítica às condições de trabalho, quanto uma linguagem de possibilidade que, ao reconhecer as pessoas jovens e adultas como sujeitos de direitos, se abra para a construção de uma sociedade mais justa, educando os jovens e adultos como cidadãos ativos e comprometidos com a construção da vida individual e pública digna de ser vivida.

Além das contribuições para alicerçar a formação de professores da Educação Profissional de Jovens e Adultos, nosso interesse em discutir este problema, do ponto de vista da relação com o saber, deve-se ao fato de que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que agora incorpora a Educação Profissional, é um campo novo e carente de estudos sobre os docentes que aí vão trabalhar, como assinalamos no início deste texto; não intentamos, por isso mesmo, dar conta da complexidade que envolve o tema, mas, sim, conferir fôlego a um novo campo de estudos, relacionado-o aos diferentes saberes que os professores precisam mobilizar, bem como a inserção desses saberes no trabalho docente e nas práticas sociais mais amplas que constituem os professores e que por eles são constituídas.

Acreditamos que, sob esse prisma, as investigações sobre o trabalho docente podem revelar nuances das formas de relação com o saber que permitam elucidar questões que as reflexões aqui trazidas deixam em aberto ao suscitar novas questões de pesquisa: o que os professores valorizam nos saberes da formação? que situações no trabalho levam o professor a se mobilizar para aprender algo de que necessita? o que sustenta esse processo de mobilização quando ele acontece? que fatores influenciam a escolha do tipo e da validade do saber a ser aprendido? o que leva um saber a ser valorizado, em detrimento dos demais saberes?

Ainda que sem respostas para tais questões, defendemos a necessidade de elaboração de propostas de formação continuada no contexto da instituição, que realmente tome os professores e suas práticas como os protagonistas dessa formação, desde o processo de elaboração do Proje-

to Pedagógico do curso. Os formadores dos professores não deveriam estar distantes e alheios ao que se sucede na diversidade das práticas, em seus múltiplos e diversos espaços, pois corre-se o risco de falar de uma educação geral sem abordar as especificidades e singularidades que caracterizam o público da Educação Profissional de Jovens e Adultos, que requer uma formação específica para essa nova relação com o saber, rica e farta em campos exploratórios para os olhos aguçados de pesquisadores interessados em investir e intervir nas interfaces que esta temática oferece.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo, n. 11, p. 9-20, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc>. Acesso em: 03 fev. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento base preparatório para a VI Confintea*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf>. Acesso em: 31 de março de 2008.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

______. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

______ (Org). *Os jovens e o saber:* perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade,* Campinas, SP, v. 26, n. 92, esp., p.1115-1139, out. 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

______. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

______. *Educação e mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HADDAD, Sérgio (Coord.). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1988).* Brasília, DF: MEC/INEP/Comped, 2002. (Estado do Conhecimento, n. 8)

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério.* Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 81-100.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESTADO DA BAHIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores para atuarem da EPJA*. [S.l.], 2007. Mimeografado.

LIBÂNEO, José Carlos (Org.). *Educação escolar:* política, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo, campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: ______ (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

______. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação,* Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

______. *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimentos e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-71, set/out/nov/dez, 1999.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set/dez, p. 519-538, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e a sua formação*.

Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil*. Campinas, SP: Cortez, 2001.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1996. p. 77-91

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

______. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

UNESCO. *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro*. Hamburgo, 1997. Documento elaborado durante a V Conferência Internacional Sobre Educação de Adulto, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. Profissionalização docente: uma construção histórica e ética. In: ______. *Docência:* uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2003. p. 15-51.